

MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA

**AS BASES FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS DE ALGUNS PROJETOS DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO PRETENDIDO MARXISMO À APROXIMAÇÃO AO
ECLETISMO PÓS-MODERNO**

Tese defendida como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor. Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer

CURITIBA

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA

**AS BASES FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS DE ALGUNS PROJETOS DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO PRETENDIDO MARXISMO À APROXIMAÇÃO AO
ECLETISMO PÓS-MODERNO**

Tese defendida como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor. Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer

CURITIBA

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA CENTRAL.
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Ficha catalográfica

Oliveira, Marcos Antonio de

O48 As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno/ Marcos Antonio de Oliveira.— Curitiba, 2008.

xxi, 481f. : il. tabs.

Orientadora: Acácia Zeneida Kuenzer

Tese(doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Defesa: Curitiba, 12 de dezembro de 2008.

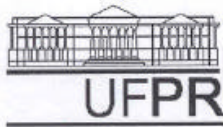
Inclui bibliografia e notas

Linha de Pesquisa: Mudanças no mundo do Trabalho e Educação.

1. Educação do campo – Teses. 2. Comunismo. 3. Filosofia marxista. 4. Epistemologia – Filosofia. 5. Ecletismo Pós-Moderno. I. Kuenzer, Acácia Zeneida. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22.ed. 370.12

Samira Elias Simões CRB-9/ 755



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Tese de **MARCOS ANTÔNIO DE OLIVEIRA** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a ACÁCIA ZENEIDA KUENZER, DR. JOSÉ LUIZ ZANELLA, DR. CLAUS MAGNO GERMER, DR^a NANJI STANCKI SILVA e DR^a MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: “**AS BASES FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS DE ALGUNS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO PRETENDIDO MARXISMO À APROXIMAÇÃO AO ECLETISMO PÓS-MODERNO**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ACÁCIA ZENEIDA KUENZER		aprovado
DR. JOSÉ LUIZ ZANELLA		Aprovado
DR. CLAUS MAGNO GERMER		Aprovado
DR ^a NANJI STANCKI SILVA		aprovado
DR ^a MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES		aprovado

Curitiba, 12 de dezembro de 2008.

Prof^a Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Aos que sabem que pensar é necessário e, apesar de saberem que a hipócrita sociedade atual prefere os que não pensam, continuam pensando.

À vida.

À dona Etelvina que, com seus 81 anos, há treze adotou-me como neto e vive como ninguém!

A João Augusto Sobrinho, o Tio João. Agricultor que, aos 64 anos, solteiro empedernido é guardião da mineira casa de meus avós. Obrigado por sua alegria e exemplo.

A Altair Marchioro, o Taíco, por beber cachaça.

A Lucas Klock (ou Klock, Lucas, em Santiago do Chile), por pular em cima de mim para me acordar.

À Flávia Klock, por gostar de estudar.

À Dafny e Júlia, sobrinhas. Filhas que minha mãe não teve.

A Márcio, Marcelo, Mário e, mesmo que distante, Marciano. Irmãos e companheiros de esperanças e desesperanças.

A Antônio e Florinda... Saudades.

À Simone, por me agüentar.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese não é tarefa que se assuma sem conseqüências, ou sem razões. No caso desta, o pessimismo da inteligência dela decorrente, faz o autor ainda mais cético em relação às condições da sociedade atual, desvencilhar-se de suas contradições de maneira satisfatória àqueles que vivem do próprio trabalho. Pelo menos num futuro visível, as formas de alienação que a burguesia conseguiu impor aos trabalhadores, potencializadas por uma esquerda hipócrita e canhestra como a que atualmente tem hegemonia no Brasil, controlando sindicatos, partidos políticos e assumindo um caráter explicitamente colaboracionista com o projeto burguês de segurar a luta de classes, em algumas frações da gerência do Estado, não permite ao autor outra experiência que o amargo da certeza que muitos terão que continuar morrendo na moenda da mó de moer gente do capitalismo atual, moenda esta que pode levar, sim, a humanidade e o planeta para o espaço. Por isto, resta agradecer muito aos fatores e àqueles que permitiram a esta tese a sua concepção, gestação e nascimento. Esta, ao menos, não permite mais ao seu autor ingenuidades sobre a natureza da hipócrita sociedade em que vive! Por isso agradece.

Às canhestras interpretações da realidade do agro feitas pelos movimentos sociais rurais no Brasil, desde pelo menos meados da década de 1990, e sua aposta num agricultor familiar, motivo de constante desconfiança por parte do autor.

À história, que depois de 13 anos de criação do PRONAF, já desmente as teses pseudo-científicas dos teóricos da agricultura familiar, dando razão às desconfianças do autor.

À sua orientadora, professora Acácia Zeneida Kuenzer, cuja elaboração teórica sempre serviu de bússola de orientação à pesquisa e, além de tudo, sempre confiou na capacidade de investigação do autor.

Ao professor Claus Magno Germer, por sua firmeza intelectual e elaboração teórica que permitiram resistir a anos de enfadonhas teorias sobre a morte do marxismo para entender a agricultura.

Ao professor José Luís Zanella, por sua clareza em relação ao papel libertador para a classe que vive do próprio trabalho que pode ter uma escola pautada na filosofia do materialismo histórico e no princípio educativo do ensino, que deu ao autor a chave para o entendimento da especificidade da educação do campo e seu antagonismo ao marxismo.

À professora Maria Dativa de Salles Gonçalves, que, já tendo orientado o autor desta tese durante o curso de Mestrado, tendo, portanto, o iniciado na pesquisa acadêmica, muito contribuiu para a continuidade dos estudos deste, no nível de Doutorado, a partir da conversa franca e da perspicaz leitura e coerentes observações que muito contribuíram com sua tese.

Aos amigos da Universidade feitos durante o curso de Doutorado. A Sebastião Rodrigues Gonçalves, ex-professor da rede pública estadual, atual professor da UNIOESTE, cujo convívio traz, além de alegrias e aprendizado de vida, aprendizado acadêmico. Sem este, o autor não teria ainda entendido a natureza da contradição entre o materialismo proclamado por alguns movimentos do campo, entre os quais alguns aqui estudados, e seu efetivo idealismo; entre sua fraseologia que remete a uma ideologia supostamente progressista e a sua prática norteada pela vontade do lucro capitalista. Grande Tião! Obrigado!

Ao professor e amigo Gracialino da Silva Dias. Sem este, sem suas teses sobre o rumo que tomou a esquerda atualmente, sobre o caráter do capitalismo no Brasil, sobre as posições e projetos dos movimentos sociais no campo, bem como suas conseqüências para a conformação na vida no campo e a formação dos agricultores, e sobre a escola necessária a esta conformação e formação, bem como sem sua tese sobre a base “cristã-feudal” em que se alicerçam os ideários de muitos movimentos no campo na atualidade, esta tese simplesmente seria impossível. Obrigado!

Ao DESER, pelo tempo que pôde dispor, mesmo que tenha sido em saguões de rodoviárias, aeroportos, em ônibus, em aviões ou em hotéis espalhados por diversas cidades do Brasil e países da América Latina que, nos intervalos de viagens, permitiam ao autor utilizar, nestes dois últimos anos, pedaços de dias, ou de noites, para estudar e escrever e, além disso, pela oportunidade de participar de inúmeras viagens, seminários e conferências, que permitiram ao autor entender melhor os movimentos proponentes dos projetos aqui estudados.

Aos professores e alunos dos Projetos que se dispuseram a responder às questões durante as entrevistas de campo.

Aos funcionários das organizações proponentes dos Projetos educativos aqui analisados, que sem saber, colaboraram, em muito, com esta tese, entregando os materiais escritos necessários à análise documental.

Às funcionárias do PPGE, especialmente Darci, Dona Chiquinha e Dona Irene. Sempre presentes.

À minha família, por agüentar um amante, irmão, tio, sobrinho, primo, cunhado e neto (se dona Etelvina me permitir) cada vez mais carcomido pelo tempo;

Aos amigos, de velha e nova data, cada vez mais escassos.

À Vera Regina Dias, amiga de nova data, que se dispôs ao tórrido trabalho de ler e corrigir as ignorâncias semânticas, acadêmicas e técnicas desta tese.

“É preciso crer para ver. É preciso fazer para acontecer. Vemos muita gente falando de agricultura, mas não fazem agricultura. Vemos muitos representando os agricultores, mas não são agricultores. Vemos muita gente falando de agroecologia, mas não praticam agroecologia. Muita gente falando de produção de alimentos para o consumo próprio, mas não produzem. Muitos dão assessoria em produção agroecológica e consomem produtos convencionais. Muitos falam de distribuição de renda, mas não abrem mão de seu salário alto e de sua formação superior. Muitos falam de preservação da agrobiodiversidade, mas não conseguem fazer algo para isso. Estas e outras reflexões nos inspiram a fazer mais, na prática, os nossos discursos e permanentemente refletimos sobre o que mais podemos fazer para termos mais sustentabilidade no nosso pequeno espaço geográfico. As palavras convencem; as práticas efetivas comovem. Estamos convencidos pela nossa base religiosa de que a defesa da vida é diária e não esporádica”.

Agricultor, cristão e ex-diretor de ONG ligada à agricultura familiar na Região Sul do Brasil

"Eu realmente fui mais aberto considerando-se que não concordava totalmente com as categorias marxistas. Eu penso que em relação a isso, a Pedagogia do Oprimido tem algo a ver com a Perestroika. É exatamente a possibilidade de negar as descobertas fundamentais de Marx, ou pelo menos, algumas delas, que então permite que você não se torne um objeto delas. (...) Pedagogia do Oprimido, ao estabelecer suas premissas epistemológicas e metodológicas sobre a crítica do positivismo pedagógico e lógico, ao dar preferência a uma concepção hermenêutica do conhecimento humano (...) ao tentar estabelecer a validade do conhecimento dentro de um processo de discurso racional, capaz de chegar à sua intercomunicação, causou uma ruptura. Pedagogia do Oprimido dá ênfase ao dialógico, à reflexão mútua e à análise teórica baseada na experiência do dia-a-dia. Logo (...) postula os componentes, tanto reais quanto utópicos de uma Pedagogia emancipatória".

PAULO FREIRE apud TORRES (2000).

“Em geral, podemos dizer que a Igreja nunca achou que seria possível nem desejável abolir o capitalismo: seu objetivo sempre foi corrigir seus aspectos mais negativos através das ações caritativas e “sociais” do cristianismo. No entanto, profundamente enraizada na cultura católica, ainda persiste – algumas vezes escondida, outras manifesta – a aversão ética ao capitalismo, ou uma “afinidade negativa” com ele”.

Michel Lowy, (2000, p. 41)

“Ao reproduzir uma ideologia camponesa espontânea baseada em um passado pré-capitalista, a Igreja é incapaz de enfrentar questões básicas como a necessidade de uma revolução burguesa. A posição da Igreja sobre a questão agrária tem muito em comum com a tradição populista russa, em oposição ao marxismo ortodoxo segundo o qual “o desenvolvimento capitalista não é considerado um mal absoluto, e sim uma precondição para as transformações futuras”.

Otávio Guilherme Velho (1982)

“A educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada de um lápis, de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor

Dessa história nós somos os sujeitos lutamos pela vida
pelo que é de direito. As nossas marcas se espalham pelo
Chão a nossa escola ela vem do coração

Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio e a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade está faltando acontecer”.

Educação no Campo
(Gilvan Santos)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xvi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xvii
RESUMO	xx
ABSTRACT	xxi
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I – AS CARACTERÍSTICAS DO PÓS-MODERNISMO E SUA CONTRAPOSIÇÃO AO MARXISMO	53
1.1. O idealismo e suas formas de manifestação	55
1.2. O materialismo histórico e a superação do idealismo	76
1.3. A pós-modernidade e a pretensa crise da razão	91
CAPÍTULO II – A REALIDADE ATUAL DO AGRO NO BRASIL E SUA INTERPRETAÇÃO FENOMÊNICA E EMPIRISTA, PAUTADA NO IDEALISMO	111
2.1. A realidade atual do agro no Brasil	112
2.1.1. <i>O avanço da agricultura no Brasil por produto: a relação produção para exportação e para o mercado interno</i>	<i>113</i>
2.1.2. <i>A mundialização e concentração agroindustrial</i>	<i>117</i>
2.1.3. <i>A concentração no varejo</i>	<i>119</i>
2.1.4. <i>O avanço para a produção de agrocombustíveis</i>	<i>120</i>
2.1.5. <i>A população e o emprego no rural brasileiro</i>	<i>121</i>
2.1.6. <i>A concentração fundiária e a violência no rural brasileiro</i>	<i>123</i>
2.1.7. <i>O avanço da agricultura capitalista e as dificuldades das pequenas unidades de produção</i>	<i>129</i>
2.1.8. <i>A dialética da dependência: por uma explicação do lugar e função do agro no capitalismo brasileiro</i>	<i>132</i>
2.2. A interpretação fenomênica e empirista, pautada no idealismo, do agro no Brasil	142
2.2.1. <i>O conceito de desenvolvimento: forma de vender a ideologia burguesa capitalista</i>	<i>145</i>
2.2.2. <i>O conceito de desenvolvimento sustentável e suas derivações: rural e solidário, local e territorial</i>	<i>149</i>
2.2.3. <i>O conceito de agricultor familiar</i>	<i>167</i>
2.2.4. <i>A suposta articulação dos desenvolvimentos (locais/territoriais/sustentáveis e solidários) com a agricultura familiar</i>	<i>177</i>

2.2.5. <i>O consenso como categoria norteadora das relações sociais no campo</i>	182
2.2.6. <i>O idealismo e o empirismo fenomênico como princípios orientadores da interpretação da realidade do agro no Brasil</i>	185
CAPÍTULO III – OS ATORES PROPONENTES DOS PROJETOS DE “EDUCAÇÃO DO CAMPO” E SUA ANÁLISE DA REALIDADE	199
3.1. A FETRAF-SUL/CUT, proponente do Projeto Terra Solidária	200
3.2. O Governo Federal (MDA), proponente do Projeto Saberes da Terra	210
3.3. A ARCAFAR-SUL, proponente da Pedagogia da Alternância	229
3.4. O MST, proponente da Pedagogia para Educadores do Campo	237
CAPÍTULO IV – O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS E SENTIDOS	250
4.1. Os movimentos e suas práticas frente à sociedade	250
4.1.1. <i>A fase contestatória dos movimentos sociais: ONG’s e sindicatos</i>	252
4.1.2. <i>A fase de acordo e acerto com o Estado: ONG’s e sindicatos</i>	257
4.2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seu projeto educativo	273
4.3. As Casas Familiares Rurais e seu projeto educativo	285
4.4. A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul do Brasil (FETRAF-SUL) e seu projeto educativo	291
4.5. O Governo Federal (MDA/SAF/SDT) e seu projeto educativo	296
4.6. O movimento “Por uma educação do campo”	313
4.7. A legislação referente à educação do campo no Brasil	349
CAPÍTULO V – OS PROJETOS DE “EDUCAÇÃO DO CAMPO” E SEUS VIESES PÓS-MODERNOS	357
5.1. Os projetos de educação “do” campo: estrutura, operacionalização e propostas	358
5.1.1. <i>O Projeto Terra Solidária (FETRAF-SUL/CUT)</i>	358
5.1.2. <i>O Projeto Saberes da Terra (Governo Federal/MDA/MTE)</i>	367
5.1.3. <i>A Pedagogia para Educadores do Campo (MST)</i>	374
5.1.4. <i>A Pedagogia da Alternância (ARCAFAR-SUL)</i>	383
5.2. Características dos projetos de educação do campo que os aproximam do ideário pós-moderno	389
5.2.1. <i>A tentativa de relação entre conhecimento científico e saberes do “senso comum”, que leva ao nivelamento entre ambos</i>	389
5.2.2. <i>O neoprodutivismo: neoescolanovismo, neonstrutivismo e neotecnicismo</i>	393
5.2.3. <i>A centralidade da cultura frente à formação do ser humano e a oposição à categoria trabalho</i>	399

5.2.4. <i>A falta e/ou pseudo-noção da categoria totalidade</i>	402
5.2.5. <i>A supervalorização da prática frente à teoria</i>	406
5.2.6. <i>A supervalorização do concreto e do cotidiano frente a outras formas de mediação do conhecimento</i>	409
5.2.7. <i>O utilitarismo</i>	412
5.2.8. <i>O pragmatismo</i>	414
5.2.9. <i>O ecletismo</i>	417
5.2.10. <i>A noção ampla de currículo e de Escola</i>	424
5.2.11. <i>A supervalorização da importância da participação dos pais nos assuntos afeitos à educação</i>	426
5.2.12. <i>O idealismo e o existencialismo</i>	428
CONSIDERAÇÕES FINAIS	436
REFERÊNCIAS	458

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Brasil: produção de grãos (1990/91 a 2006/07) – Mil t.	115
TABELA 02	Carnes: produção e exportação a partir do Brasil (1990 e 2007) – Mil t.	116
TABELA 03	Comparação dos conflitos no Campo no Brasil (1996/2005)	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEF	- Associação Brasileira dos Exportadores de Frango
ABIC	- Associação Brasileira das Indústrias de Café
ADS	- Agência de Desenvolvimento Solidário
ANARA	- Associação Nacional pela Reforma Agrária
ANFAVEA	- Associação Nacional de Fabricantes de Veículos Automotores
ANPOCS	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais
AP	- Ação Popular
APP-Sindicato	- Sindicato dos Professores e Funcionários das Escolas Públicas do Paraná
ARCAFAR-SUL	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul
ASSESSOAR	- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
ATER	- Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
BACEN	- Banco Central do Brasil
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CADE	- Coordenadoria de Administração e Defesa Econômica
CAGED	- Cadastro Geral de Emprego e Desemprego
CEB	- Comunidade Eclesial de Base
CEFA's	- Centros Familiares de Formação por Alternância
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	- Comissão Econômica Para América Latina e Caribe
CESAP	- Centro de Educação e Assessoria Popular
CLAF's	- Cooperativas de Leite da Agricultura Familiar
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDRS	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEC	- Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CODEFAT	- Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CONAB	- Companhia Nacional de Abastecimento
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COOPAF	- Cooperativa de Pequenos Agricultores Familiares
COOPEROESTE	- Cooperativa Central do Oeste Catarinense
COORLAC	- Cooperativa Riograndense de Laticínios e Correlatos
CPC's	- Círculos de Produção de Conhecimento
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CRABI	- Comissão Regional de Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
CVRD	- Companhia Vale do Rio Doce
DESER	- Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais
DETR's	- Departamentos Estaduais de Trabalhadores Rurais
DS	- Democracia Socialista
EFA's	- Escolas Famílias Agrícolas
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMATER	- Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA	- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA	- Estados Unidos da América
FAF's	- Federações de Agricultura Familiar

FAO	- <i>Food and Agriculture Organization</i>
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FETAG	- Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAFESC	- Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina
FETRAF-SUL	- Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul do Brasil
FF	- Formação de Formadores
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITR	- Imposto Territorial Rural
JAC	- Juventude Agrária Católica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEITE BRASIL	- Associação dos Produtores de Leite do Brasil
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MAPA	- Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	- Ministério da Educação
MEPES	- Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MIRAD	- Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONG's	- Organizações Não-Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAD	- Projeto Alternativo de Desenvolvimento
PCB	- Partido Comunista Brasileiro
PEA	- População Economicamente Ativa
PFL	- Partido da Frente Liberal
PIB	- Produto Interno Bruto
PLANFOR	- Plano Nacional de Formação
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNRA	- Plano Nacional de Reforma Agrária
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PNQ	- Plano Nacional de Qualificação
PRONAF	- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAT	- Programa Nacional de Desenvolvimento Territorial Sustentável
PRONERA	- Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
PROVAP	- Programa de Valorização da Pequena Produção Rural
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PT	- Partido dos Trabalhadores
PTB	- Partido Trabalhista Brasileiro
RESAB	- Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SAF	- Secretaria da Agricultura Familiar
SCIR	- Secretaria Central de Iniciativa Rural
SDT	- Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEAB	- Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento do Paraná
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SINDAG	- Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para a Defesa Agrícola
SINTRAF	- Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
SRA	- Secretaria de Reordenamento Agrário
STR	- Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UBA	- União Brasileira de Avicultura
UDR	- União Democrática Ruralista
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UnB	- Universidade de Brasília
UNEFAB	- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	- Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste Paranaense
USP	- Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta tese trata das bases filosóficas e epistemológicas de quatro projetos de educação do campo, que fazem parte do movimento mais amplo de mesmo nome, que vem se tornando significativo no Brasil, especialmente a partir do final dos anos 1990 e início dos 2000. Estes projetos, espalhados entre organizações do Estado propriamente dito e da sociedade civil para além deste, são o Terra Solidária, da FETRAF-SUL/CUT; a Pedagogia para Educadores do Campo, do MST/ASSESSOAR/CRABI/ UNIOESTE; a Pedagogia da Alternância, da ARCAFAR-SUL e o Saberes da Terra, da gerência do Estado Federal no Brasil, através do MDA/MEC/MTE. A hipótese inicial era a de que estes, apesar de utilizarem-se de palavras e categorias afeitas ao campo do materialismo histórico e dialético, de base marxiana, neste não se pautavam, permitindo aproximações a algumas proposições do ideário pós-moderno. A pesquisa, pautando-se na análise de documentos como os projetos político-pedagógicos dos projetos, bem como de materiais produzidos para o trabalho com os alunos, além de entrevistas com alguns dos formadores formuladores dos referidos projetos e com alguns dirigentes das organizações proponentes dos mesmos, confirmou a hipótese. Verificou-se, nestes cursos, o afastamento das categorias do materialismo histórico e dialético já nas suas análises da realidade do agro e nas propostas de intervenção neste, oriundas de vieses empiristas, neoweberianas, neopositivistas e pós-estruturalistas. Neste sentido e, coerente com suas análises e concepções da realidade, estes se afastam do materialismo histórico e dialético por proporem uma educação pautada: na supervalorização dos saberes, da prática, do cotidiano, do concreto entendido como realidade empírica imediata e da participação dos pais e da comunidade nos assuntos da escola; na centralidade da categoria cultura como formadora do ser humano; na noção ampla de currículo e de escola; no utilitarismo; no pragmatismo; no ecletismo; e no idealismo e no existencialismo. Pedagogicamente, estas características pautam-se em nítidos vieses neoescolanovistas, neoconstrutivistas e neo-tecnicistas, definindo seu caráter neo-produtivista. Assim, embora não seja a intenção, pelo menos de forma explícita, de seus proponentes, estes projetos apresentam mais aproximações a certas categorias oriundas das filosofias pós-modernas, que do materialismo histórico e dialético de base marxiana.

Palavras-chave: Educação do campo; Agricultura familiar; Filosofia; Epistemologia; Economia.

ABSTRACT

This thesis deals with the philosophical and epistemological bases of four projects for rural education which are a part of a wider movement bearing the same name that has become increasingly significant in Brazil, particularly as of the late 1990s and early years of the following decade. These projects, spread throughout State organizations and beyond, to civil society, are: Terra Solidária, belonging to the FETRAF-SUL/CUT; Pedagogia para Educadores do Campo, linked to the MST/ASSESSOAR/CRABI/ UNIOESTE; Pedagogia da Alternância, belonging to the ARCAFAR-SUL and Saberes da Terra, managed by the Federal Brazilian State, through the MDA/MEC/MTE. Our initial hypothesis is that the latter, notwithstanding their use of words and categories linked to the perspectives of historical and dialectical materialism, that is, based on Marxism, have actually distanced themselves from this approach and moved closer toward post-modernist ideas. Our research, which was based primarily on the analysis of documents such as political and pedagogic project and material produced through work with students as well as interviews with some of the educators responsible for formulating these projects and directors of the organizations that proposed them, served to confirm that hypothesis. Thus we were able to verify a distancing from historical and dialectical materialist categories for analysis of the reality of the agricultural sector and for action within it, influenced by empiricist, neo-Weberian, neo-positivist and post-structuralist perspectives.. In this sense, demonstrating consistence with such conceptions and their analyses of reality, the projects move away from dialectical and historical materialism and propose education based on over-valuing of knowledge, practice, daily life and the concrete understood as immediate empirical reality and the participation of the country and the community in school issues; the centrality of the category "culture" in people's education and growth, a broad notion of curriculum and school, on utilitarianism, pragmatism, eclecticism, idealism and existentialism. Pedagogically, these characteristics are based on neo-"new school", neo-constructivist and neo-constructivist conceptions. Thus, in spite of what are at least the explicit intentions of those who have proposed them, these projects share more with certain categories emerging from post-modern philosophy than they do with Marxist dialectical and historical materialism.

Keywords: Rural education; Family farming; Philosophy; Epistemology; Economics.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos no Brasil tem aparecido no debate de alguns movimentos sociais¹, sindicais, da academia e na pauta dos governos a necessidade de uma educação que considere, segundo estes, “as características daqueles que vivem e trabalham no campo”. Neste sentido, existe a necessidade não mais de uma educação para o campo, mas uma educação “do campo”.

A partir de articulações entre estes atores tem havido, assim, desde o final dos anos 1990 e início do século XXI, um movimento autodenominado “Por uma Educação do Campo”. A base para suas elaborações, como esta tese demonstrará, utiliza-se, comumente, de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, mas como se estivesse numa realidade apartada desta; como se rural e urbano não fizessem parte de uma totalidade social. Daí advém a visão de um “homem urbano” e um “homem rural”, de uma “mulher urbana” e uma “mulher rural”, ou ainda, de um “homem rural” e de uma “mulher rural”, quando não de uma “criança rural” e de uma “criança urbana”, por exemplo. Desta constatação se origina a idéia deste movimento de que há também uma “escola urbana”, que não serve às necessidades do “homem e da mulher do campo” e que, portanto, existe a necessidade de uma “escola do campo”.

O objetivo central desta tese é identificar quais as filosofias que permitem o aparecimento e dão sustentação teórico-filosófica para tal movimento e suas proposições. Entende-se aqui que cada momento histórico, correspondendo a um tipo de metabolismo homem-sociedade-natureza, necessita de uma filosofia e de uma ideologia que o justifique. Com isto, esta tese pretende descortinar, em última instância, os motivos e razões que fazem da suposta “educação do campo”, necessária à reprodução da sociedade atual. Para isto, buscará entender as origens de tal movimento, no sentido de identificar quais os fatores que fazem de uma escola deste tipo, se possível, aparecer no ideário de um movimento como este. Ou seja, qual a visão de homem, de sociedade, de mundo e de realidade, especificamente

¹ São estes, aqui considerados: a FETRAF-SUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul do Brasil, um dos braços do “novo sindicalismo” cutista no Brasil; o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a ARCAFAR-SUL – Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul do Brasil.

“rural”, que dão base a este movimento? Que visões de escola e de escolarização permitem a este movimento propor uma “educação do campo” e uma “escola do campo”? Quais as concepções pedagógicas que são utilizadas para tal e quais são suas matrizes teórico-filosóficas? Quais as conseqüências de tal formulação para a educação dos trabalhadores no campo? Estas são questões que devem ser apontadas para que se possa verificar, em última instância, porque aparece, neste momento histórico da acumulação capitalista uma proposta como esta, no seio de um movimento que pretende representar os interesses “daqueles que vivem e trabalham no campo”.

No campo educacional, tal perspectiva pretende se distanciar dos projetos de “educação rural”, colocadas historicamente como paradigma para a educação das pessoas que viviam no campo brasileiro, pelo menos até meados da década de 1980, do século XX. A principal crítica que estes atores fazem àquele tipo de educação é esta ser pensada a partir do paradigma urbano, com a perspectiva da construção de uma educação para os jovens que moram no campo pautada na busca de sua inserção na vida nos centros citadinos. Junto a isto, criticam a perspectiva de que os projetos de educação rural até o momento pautam-se na profissionalização dos jovens do campo, em atividades ligadas ao agronegócio ou à produção primária de matéria-prima para as indústrias.

A educação, incluindo aquela destinada àqueles que vivem no meio rural, assumiu no Brasil, inicialmente, os moldes da visão católico-feudal, baseada na propriedade da terra, colocada pelos jesuítas desde o período colonial. Com o avanço do setor dinâmico da economia para a indústria, a partir do final do século XIX e início do século XX, e mais contemporaneamente para o setor de serviços, a organização escolar passa a ser pautada pelas demandas desses setores, conforme ALVES (2000), TAVARES (1997), MEDEIROS (1997), entre outros. A educação das populações localizadas geograficamente nas áreas classificadas pelo IBGE como rurais passa, assim, a basear-se também pela organização desses outros setores da atividade econômica. Com estes setores concentrando-se nos centros urbanos, a educação, em certo sentido, organiza-se tendo como base este modelo de vida.

Não se deve esquecer, entretanto, que o Brasil teve sua economia sempre baseada numa base agro-exportadora, como mostram FURTADO (1976 e 1986),

PRADO JÚNIOR (1990 e 1992), GUIMARÃES (1968), FAORO (2004), GORENDER (1976), SILVA (1981), entre outros clássicos do capitalismo agrário no Brasil. Assim, nas fases de expansão da economia brasileira – fases estas baseadas na exploração de algum “produto da terra” (pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, tabaco, algodão, charque e couro, café, trigo, soja, madeira e, mais modernamente, agro-combustível) – era uma consequência previsível a educação da população rural estar organizada para a qualificação ao trabalho nestes setores. Estas atividades, não requerendo muitos conhecimentos da grande maioria de seus trabalhadores, por constituir-se em atividades dentro do trabalho simples, não exigiam elevados níveis de escolarização. Além disso, há que se lembrar também que a propriedade da terra no Brasil sempre foi muito concentrada, como mostram os mesmos autores citados acima e os dados recentes da distribuição fundiária no Brasil². Nestas condições, os modelos escolares organizaram-se para oferecer “poucas letras” aos homens que necessitavam de poucos conhecimentos para o trabalho agrícola. Este modelo deu conta da qualificação da mão-de-obra enquanto o país apresentou índices relativamente elevados de crescimento de sua economia, período este que coincidiu, no século XX, com a “fase de ouro” (1945-1968) do capitalismo mundial.

O capitalismo brasileiro apresenta, porém, características peculiares. O Brasil se encontra com o capitalismo para servir de ofertante de produtos da terra ao capital desde sua fase concorrencial e, agora, em sua fase monopolista e imperialista, segundo LÊNIN (1977); de capitalismo tardio, segundo MANDEL (1982); de crise estrutural do sistema, segundo MÉSZÁROS (2002) e WALLERSTEIN (2003), ou por fases cíclicas de mudança de hegemonia, conforme ARRIGHI (1996 e 1997), nesta mesma condição continua. Assim, confirmando sua função no capitalismo mundial, tema que será debatido mais atentamente adiante, a crise do sistema coloca ao país, na atualidade, o papel de aprofundar sua inserção no sistema como ofertante de velhos e novos produtos da terra³.

Nesta nova fase, onde boa parte dos trabalhadores do campo já está na cidade⁴, em que o capital mundial, como será visto adiante, se adona dos recursos, da logística e da distribuição dos produtos da terra, seja para o mercado interno ou

² IBGE, Censos Agropecuários 1995/96 e 2005/06.

³ Dos “novos produtos da terra” do Brasil ao mercado mundial, destacam-se o leite, o milho, o etanol, a madeira e o petróleo, entre outros.

⁴ Segundo a Contagem Populacional do IBGE/2004, menos de 18,2% da população do país hoje vive no campo.

para o externo, e onde há, principalmente, uma crise de desemprego estrutural nos centros urbanos, a opção da saída do campo para cidade, o que em termos econômicos significa o abandono do trabalho na agricultura para o trabalho na indústria e ou serviços, não é mais alternativa para grande parte da população que vive no meio rural. Neste momento, a alternativa da “educação rural” perde em sua capacidade de dar resposta à realidade, uma vez que agora a população não sai do campo na mesma intensidade⁵ em que saía em épocas pretéritas⁶.

Nesta é nova época é necessária uma nova forma de organizar a escola. Esta tem que organizar-se para atender à necessidade da existência de um número de pessoas no campo, tanto para ofertar produtos aos setores industriais, quanto para o fornecimento de mão-de-obra a mais barata possível para estes setores. Assim, surge a idéia de uma escola no meio rural organizada para garantir a continuidade da existência de uma fração da população no campo. Em sentido amplo, a necessidade de garantir a reprodução do capitalismo em tempos de crise estrutural, parece ser um dos campos onde devem ser buscadas as explicações para a origem da idéia de uma educação do campo.

O que esta tese demonstrará, entretanto, é que os projetos de educação do campo e o “Movimento por uma Educação do Campo” não têm condições de buscar o entendimento da realidade em sua totalidade, uma vez que não utilizam como base para entendimento da realidade do agro, o método do materialismo histórico. Ou seja, a hipótese desta tese é que o movimento de educação do campo, sendo visto através de quatro projetos e das grandes proposições de políticas por parte do “Movimento por uma Educação do Campo”, é que, ao contrário do que dizem e discursam, apóiam-se em bases filosóficas assentadas no idealismo, portanto não no materialismo histórico de caráter marxiano e/ou marxista, em que pesem as tentativas de ecletismo verificadas em alguns destes. Neste caso, entretanto, partindo-se do pressuposto apresentado por LÊNIN (1982), de que “soma de filosofias; filosofia alguma” ou de que é impossível juntar idealismo com o materialismo, a tese adota a hipótese de que, ao tentar se apresentar como

⁵ Esta mudança de tendência, a redução nos níveis de êxodo rural, deve ser atribuída à queda do estoque da população que vive no meio rural, às dificuldades de crescimento econômico e alguns programas de Estado, como a previdência rural (a partir de 1988) e ao PRONAF (a partir de 1995), por exemplo.

⁶ A principal destas épocas foi o período entre as décadas de 1960 a 1980, quando definitivamente a população no Brasil deixou de ser rural para ser urbana.

ecléticas, as referidas alternativas, na realidade, acabam caindo em concepções idealistas da realidade, ou seja, no idealismo. Em suma, a hipótese é que há uma articulação entre o pensamento idealista, derivado de tradições de caráter fenomênico⁷-existencialistas, expressa nas concepções da educação do campo, com vertentes do pós-modernismo, estruturada em torno do pós-estruturalismo, do neopragmatismo e do neweberianismo. Da mesma forma, quando citam autores marxistas e/ou o próprio Marx, o fazem com base nestas visões, recuando para um suposto ecletismo, mas que, na realidade, significa a tentativa de adequar o pensamento materialista-histórico às vertentes idealistas descritas acima. Ainda como hipótese desta tese, tais concepções, ao dar ao “Movimento por uma Educação do Campo” um viés fenomênico e idealista na interpretação da realidade do agro no Brasil e no mundo, permite a este ver superficialmente a realidade, o que coloca a organização escolar, do ponto de vista de suas propostas pedagógicas, no âmbito de pedagogias que se adequam aos perfis destas correntes filosóficas, fazendo a educação do campo se aproximar, em termos de filosofia, de certas interpretações do pós-modernismo. Neste caso, estão inseridas as propostas de educação com bases em atividades, que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção que é na cultura que se formam os indivíduos, secundarizando a ontologia derivada do trabalho. Com a realidade passando a ser uma questão de cultura, não mais do trabalho entendido como o metabolismo homem-sociedade-natureza, a escola passa a ser vista como forma privilegiada de transformação social, pois se a realidade é uma questão de cultura, é também uma questão de valores e, estes, vistos de forma subjetiva, desgarrados de sua materialidade histórica, podendo então ser alterados com boas e bem preparadas atividades escolares, podem então transformar a realidade. A atividade pedagógica se resume, assim, no geral, ao levantamento dos valores particulares que, em conjunto, resultam na realidade que então deve ser enfrentada pela busca e criação de novos valores que permitam uma interpretação comum da realidade. Como a tese procurará demonstrar, esta é um dos pilares das concepções idealistas e pós-

⁷ Neste caso a análise da realidade parte de bases fenomênicas não no sentido da fenomenologia de Husserl, que exige a sua “*epochê*”, embora esta seja a base da concepção existencialista existente na concepção de homem e educação da educação do campo, como esta tese demonstrará. Trata-se, aqui, de seu caráter empírico, do olhar sobre a realidade que não ultrapassa, em muitos casos, relações derivadas da observação do fenômeno imediato, portanto, de seu caráter empirista.

modernas em educação, distanciando-se, em sua raiz do marxismo, por propor que a realidade pauta-se num conjunto de valores e não na produção objetiva da forma de produção e reprodução social. Para a escola, portanto, diferentemente do que diz o marxismo, resta a atividade de criar conhecimentos, mas não de transmitir conceitos objetivos para sua socialização com vistas à transformação social. Ainda sob a ótica da organização pedagógica, esta tese demonstrará, que esta forma de pensar a realidade articula-se com as necessidades de reprodução da vida material sob a lógica do capital, que faz a educação ter, como escreveu SAVIANI (2007), um objetivo produtivista, assentado na concepção que esta é um investimento, pensada sempre como parâmetro e forma de buscar o desenvolvimento social. Para isto, a educação do campo se vincula ao neoprodutivismo permitido pelo neoescolanovismo, neotecnicismo e neoconstrutivismo atualmente hegemônicos na organização escolar e buscados pelas gestões e políticas educacionais nas mais diversas versões dos partidos da ordem oficial atualmente existentes no Brasil.

Para diagnosticar e analisar o que é esta educação, o estudo será feito em dois grandes eixos. Num primeiro será tratado do movimento “Por uma Educação do Campo” em geral, como aquele que tenta colocar a necessidade de uma escola feita pelos “atores sociais” que vivem no campo. Este movimento, nascendo inicialmente nos debates que se faz no interior do MST por uma “escola diferente” desde, pelo menos, o início dos anos 1990 (MST, 2005), começa a ganhar corpo no país no final da década de 1990 quando, em 1998, ocorre em Brasília o 1º ENERA – Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária, e se desenvolve com as “Articulações Estaduais por uma Educação do Campo”, dentre os quais a “Articulação Paranaense por uma Educação do Campo”. Outra parte⁸ do que se acostumou denominar de “educação do campo” será aqui estudada a partir de quatro projetos educativos, sendo um de Governo, neste caso da União: o Projeto Saberes da Terra, do MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, do MTE – Ministério do Trabalho e Emprego, do MEC – Ministério da Educação e três de organismos não governamentais: o Projeto Terra Solidária, da FETRAF-SUL/CUT; a Pedagogia da Alternância, das Escolas Familiares Rurais, da ARCAFAR-SUL e a Pedagogia para Educadores do

⁸ Parte significativa de movimentos sociais, incluindo aqueles cujos projetos de educação aqui serão analisados, parte hoje hegemônica da academia, agências de “cooperação” internacional (UNICEF, por exemplo), além da quase totalidade do poder público no Brasil: União, Estados e Municípios.

Campo, do MST em conjunto com a UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste Paranaense e com a ASSESSOAR. Como será demonstrado adiante, todos eles colocam a necessidade de uma escola diferente, supostamente “daqueles que vivem no campo”. Para isto, partem praticamente de uma mesma análise de realidade rural, vendo-a como diferenciada em relação à realidade urbana, colocando a necessidade de um “novo projeto de desenvolvimento” para o campo e de uma escola que se atrele e este novo projeto, bem como à adoção de formas de trabalho no interior da escola que façam dos alunos “agentes da história”. A idéia de se estudar estes quatro projetos é de ter elementos que demonstrem como e porque estas idéias atualmente se espriam tanto no mundo dos movimentos sociais, quanto no aparelho de Estado propriamente dito.

Como se demonstrará, o que se vê atualmente denominado de “Movimento por uma Educação ‘do Campo’” nasce, de um lado, basicamente da atual crise do sistema do capital e das tentativas de dar resposta à reformulação do mundo educativo que disto decorre. Atualmente há um movimento, em todo o mundo, de continuidade do processo capitalista de exploração do trabalho pelo capital. Este movimento ocorre em duas grandes direções. De um lado, a exploração do trabalho flexível como explicam HARVEY (2001) e GOUNET (1999), combinando a produção em empresas-mãe com empresas menores e flexíveis, e trabalhadores centrais e menos numerosos nas primeiras e mais flexíveis e precarizados nas segundas.

Ao lado disto, inclusive potencializando as transformações por que passa o mercado de trabalho na atualidade, está a financeirização da riqueza, já prevista por MARX (1996) e descrita por ARRIGHI (1996). De acordo com este último, vive-se atualmente uma etapa da acumulação capitalista em que o lucro obtido no processo da intermediação financeira é muito maior que aquele conseguido a partir da produção de bens para sua posterior venda. Neste sentido, o desenvolvimento de mecanismos de obtenção de lucro via financeirização é tão intenso que aparentemente a fórmula do capital de Marx, ou seja, $D-M-D'$ transforma-se unicamente em $D-D'$ ⁹. Isto é possibilitado por mecanismos em que o capital é investido em produtos financeiros, negociados em Bolsas de Valores, que exploram

⁹ A fórmula da acumulação de capital, segundo Marx, é: $D-M-D'$ refere-se a dinheiro (D) que compra mercadoria (M) para vendê-la e transformar em mais dinheiro (D'). $D-D'$ refere-se a dinheiro (D) que, aparentemente, produz mais dinheiro (D').

o trabalho espalhado em praticamente todo o globo. Isso está ocorrendo cada vez mais na sociedade contemporânea, sociedade em que, segundo ARRIGHI (1996), o modelo de produção norte-americano vigente desde o início do século XX, o fordismo, entra em crise por falta de demanda e onde a aplicação do capital na esfera financeira passa a ser muito mais rentável que sua aplicação na produção. Nesse momento, os capitais migram para esse tipo de aplicação, não mais financiando diretamente a produção de bens. Destas duas dimensões do processo de mudanças no mundo do trabalho na atualidade (flexibilização e financeirização), decorre um crescente processo de crescimento do desemprego, ou aquilo que autores como DUPAS (2000) e POCHMAN (2008), entre outros, denominam de desemprego estrutural. No caso do Brasil, na atualidade verifica-se a maior taxa de desemprego desde que existem estatísticas que medem o emprego e desemprego no país. De acordo com o IBGE, o desemprego nas principais capitais brasileiras chega ao redor dos 11,8% da PEA – População Economicamente Ativa.

Ao lado disso, há também, na atualidade, a convergência da situação fiscal de praticamente todos os países que não integram a tríade – Estados Unidos, União Européia/Inglaterra e China/Japão. Na realidade, a crise do petróleo em 1973 trouxe a quebra do sistema de *Bretton Woods*¹⁰ e a elevação dos juros patrocinados pelo FED (Banco Central Norte-Americano), o que trouxe a elevação dos custos do financiamento das dívidas dos países do terceiro mundo e, em consequência, as crescentes dificuldades para o financiamento de seu desenvolvimento, como explica BELLUZO (1999). De início, os Estados Unidos e a Europa puderam passar a ditar normas para a entrada de suas empresas como forma de financiar o desenvolvimento dos países terceiro-mundistas, como afirma WALLERSTEIN (2003). Assim, os bancos centrais dos países do terceiro-mundo foram cada vez mais impedidos de controlar a taxa de câmbio e os juros internos de seus próprios mercados.

Estas dificuldades colocaram estes países no jogo das “condicionalidades” impostas pelos gerentes dos Estados das nações centrais do capitalismo, bem como

¹⁰ Refere-se ao sistema de controle do sistema do capital pensado no período Pós-Segunda Guerra, (1939-1945), que instituiu, a partir dos acordos assinados nesta localidade entre as partes vencedoras (EUA, Inglaterra e União Soviética), que incluiu a criação da ONU, do Banco Mundial e do GATT- *General Agreement on Tariffs and Trade* ou, em português, Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, e que permitiram, além do poder bélico ianque, ao dólar norte-americano passar a ser moeda de referência no mercado mundial.

por suas empresas. Dentro dessas “condicionalidades”, há o esforço para o pagamento em dia das dívidas dos países devedores, além da abertura de seus mercados para a entrada de empresas oriundas dos países “centrais”. Com isso, há cada vez maiores dificuldades para as gerências de seus Estados desenvolverem políticas que promovam o desenvolvimento econômico e a criação de empregos. Este é o caso, por exemplo, do Estado brasileiro, cuja dívida chega a quase 41% de seu PIB e à quase totalidade do orçamento anual da União, segundo o BACEN – Banco Central do Brasil. Deste modo, pode-se entender uma das razões estruturais do desemprego no Brasil atual.

De outro lado, há também a tendência de se dar preferência à entrada de empresas dos países centrais nos países ditos periféricos. Nesse sentido, há no mundo atual uma divisão internacional do trabalho, que pode ser caracterizada em dois grandes encaixes. Primeiro é o encaixe que junta Estados Unidos com a Ásia, historicamente o Japão e Taiwan (China Insular) e, mais recentemente, a China, colocando esta última região como a fábrica do mundo. Por isso há crescimento industrial intenso nesses países. De outro lado, o encaixe EUA/União Européia/América Latina que transforma essa última na região supridora dos mercados norte-americanos, europeus e mesmo asiáticos, de alimentos e matérias-primas oriundas da extração mineral (ferro, aço, alumínio, agrocombustíveis, entre outros).

Nessa perspectiva, a gerência de um Estado endividado como o brasileiro, não possui muitas alternativas aos processos definidos em níveis mais elevados da hierarquia do sistema capitalista atual. Para o caso do Brasil, portanto, sobra ser um fornecedor de alimentos e outras *commodities* para o mundo. Por esta razão, a gerência do Estado brasileiro vem, desde meados dos anos 1990, criando condições para que o Brasil passe a ser um exportador líquido desses produtos. Entre outras medidas, em 1997 desonera as exportações destes do pagamento de ICMS; desde 1996 vem privatizando rodovias, ferrovias e portos, com vistas a melhorar as condições de seu escoamento, especialmente para fazê-los chegar a um custo menor aos portos; em 2000, cria o Moderfrota, programa que permite ao grande empresário rural financiar máquinas e equipamentos, a juros bem inferiores (8,5% ao ano) aos cobrados de outras operações. Com isso as exportações com origem no

Brasil conseguiram aumentar em praticamente 100% nos últimos anos. De acordo com o MAPA¹¹ – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, as exportações de produtos agropecuários com base no território brasileiro passaram de menos de US\$ 13 bilhões em 1990 para mais de US\$ 58 bilhões em 2007. No total estas partem de apenas US\$ 31 bilhões em 1990 para mais de US\$ 160 bilhões em 2007. Esse aumento é explicado pela necessidade da existência de dólares em caixa do Banco Central do Brasil, para o pagamento de sua dívida externa e para o envio de lucros das empresas para os seus países de origem. Essa estratégia, haja vista os baixos custos de produção de alimentos no Brasil¹², já faz seu território ser origem do maior volume exportado, tem todo o globo, de café açúcar e, nos últimos tempos, soja, fumo e carnes (bovina, de aves e suína). No ano de 2003 passaram a ganhar o mercado mundial, também a partir deste território, produtos como o trigo e leite, ainda que suas ofertas que não atendam nem mesmo à demanda interna.

Neste aspecto, fica explícita uma das principais características da economia brasileira, que é novamente sua necessidade de exportação de produtos da terra. De um lado, seu setor industrial especializa-se na produção de bens de consumo durável o que, do ponto de vista da importação de sua tecnologia (máquinas e equipamentos de produção), exige a existência de dólares no caixa do Banco Central para pagá-las. Assim, a criação de *superávit* na balança comercial, somente conseguida no Brasil pelo setor dos produtos da agropecuária, é condição para o fechamento das contas externas do país.

Nesse processo, há uma articulação, de acordo com OLIVEIRA (2001b), entre a burguesia agrária brasileira e o capital internacional, que vem ao Brasil produzir alimentos ao baixo custo e transformá-lo numa grande plataforma exportadora. Empresas que se localizam nos Estados Unidos ou Europa instalam-se ou transferem suas plantas para o Brasil para poder produzir a um custo inferior ao que produziria nestes países e exportar sua produção para seus novos mercados. Isso vem ocorrendo nos setores de leite, atualmente comandado por empresas mundiais

¹¹ Disponível em: <www.agricultura.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2008.

¹² Explicado pelo volume considerável de terras, expostas ao sol e a uma quantidade que chega a quase 16% de toda água potável do planeta. Ao lado disso, a significativa concentração de terras e a facilidade de obtenção de alimentos permite ao capital obter, no Brasil, mercadorias a um valor do trabalho muito baixo, quando comparados a outros territórios.

(Parmalat – Itália, Nestlé – Suíça, Danone – França); carnes, comandadas, entre outras, pela francesa Dour ou pela ítalo-argentina Chapecó; café, cuja dinâmica hoje é dada pelas norte-americanas Kraft Foods, Sara Lee e StarBucks, pela suíça Nestlé e pela alemã/israelense EliteStrauss; soja, pelas norte-americanas Bunge, Cargill e ADM e pela francesa Louis Dreyfus e fumo, pela Souza Cruz, controlada pela britânica BAT – *British American Tobacco* e pela norte-americana Philip Morris.

Este processo beneficia a burguesia brasileira. De um lado, sua fração vendedora, ligada aos setores de interesses latifundiários específicos, que são os fornecedores de matérias-primas ao setor agroindustrial, hoje representados pelos produtores de café, soja, cana-de-açúcar, biodiesel, madeira e carne bovina, principalmente. Além desses, há um crescente envolvimento da produção de lácteos, carnes suína, aves e milho para o mercado mundial. De outro lado, a burguesia compradora, controladora do setor agroindustrial, sempre atrelada ao capital mundial, como demonstram GUIMARÃES (1968) e PRADO JÚNIOR (1990), continua unida a este no processamento e comercialização da produção agropecuária oriunda do território brasileiro.

Como é de se esperar, este modelo tem levado à expansão do latifúndio e à dificuldades cada vez maiores da continuidade de inúmeros estabelecimentos agrícolas no Brasil, com um número significativo destes desaparecendo a cada ano. De acordo com o Censo Agropecuário 2005/06, havia no país naquele ano agrícola, 5,2 milhões de estabelecimentos, contra pouco mais de 4,9 milhões em 1995-96. Embora possa parecer que há um aumento do número de estabelecimentos, como será visto adiante, é importante ressaltar que, apesar destes estabelecimentos estarem no meio rural, boa parte não mais estão atrelados às atividades agrícolas mas urbanas, o que não permite mais classificá-los como rurais, mesmo que a gerência atual no Estado o faça. Com este processo, há uma queda flagrante da população do meio rural. De acordo com a PNAD¹³ 2003, apenas 17,5% da população brasileira vive no meio rural, contra mais de 30% no início dos anos 1990, e mais de 20% até 2000.

Por outro lado, a expansão do modelo de produção para o atendimento ao mercado mundial traz dificuldades cada vez maiores para a produção de pequena

¹³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

escala no Brasil. Como demonstram os dados levantados pelo DESER¹⁴, em seu acompanhamento da situação deste tipo de agricultura no Brasil, principalmente na Região Sul, a situação de pelo menos 75% dos estabelecimentos agrícolas que combinam a produção de várias culturas com a utilização de mão-de-obra familiar, seria de insolvência, não fosse a existência do PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Em outras palavras, a análise do resultado econômico das explorações demonstra que os agricultores terminam o ano agrícola conseguindo pagar suas dívidas, mas sem recurso algum para sua subsistência e para o investimento na produção do próximo ano. Estes recursos são conseguidos via PRONAF que coloca, na maior parte dos casos, recursos entre R\$ 3,5 mil a R\$ 5 mil em cada estabelecimento, permitindo o investimento no novo ano agrícola.

Desta forma, numa situação onde há a mundialização da economia brasileira que não altera sua condição de fornecedora de produtos da terra ao sistema mundial capitalista, mas pelo contrário, aprofunda esta subordinação, agora vivida em produtos novos, o objetivo deste estudo é averiguar que relações existem entre este movimento e a readequação da escola no mundo rural, especificamente chamada de educação do campo. Para tanto o estudo analisará, nos projetos de educação do campo acima referidos, suas visões de sociedade, de homem, de ciência e de escola, ou seja, quer verificar qual ou quais as bases filosóficas e epistemológicas destes.

A hipótese é que tanto o “Movimento por uma Educação do Campo” quanto os quatro projetos deste tipo de educação acima mencionados, partindo de uma análise superficial da realidade do mundo rural, dada por suas bases filosóficas assentadas no idealismo, tomam este a partir das concepções neopositivistas, neweberianas e pós-estruturalistas, que têm se tornado hegemônicas na sua interpretação, principalmente na vertente da necessidade de se privilegiar uma suposta “agricultura familiar”, no caso de Ricardo Abramovay, e de um “desenvolvimento territorial”, na visão de José Eli da Veiga, ambos negando a validade do marxismo para o entendimento do agro na atualidade. Se isto é verdade, é necessário ver como as propostas para o agro, daí derivadas, se concretizam na concepção de escola para as populações que “vivem no campo”. A hipótese, assim,

¹⁴ Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais.

é de que a proposta de escola e de escolarização para estas populações deve ser ajustada às recomendações para o agro derivadas de sua análise da realidade. Como sua base é fenomênica e idealista, a hipótese é que estas propostas de escola e escolarização se baseiam em pedagogias também de cunho fenomênico e idealista, por isto a visão, de “homem rural” e “homem urbano”, por exemplo, e de “escola do campo” ou de uma “educação do campo”, como visto acima. Enfim, embora alguns destes projetos afirmem estar dentro do campo teórico-filosófico do marxismo, a hipótese desta tese é que na realidade se aproximam mais do ideário pós-moderno.

Para verificar esta hipótese, este estudo fará o levantamento das perspectivas que o movimento “Por uma Educação do Campo” e os projetos de “educação do campo” citados anteriormente têm de algumas categorias: como a totalidade, a historicidade, a relação teoria-prática (práxis) e a contradição. Neste caso, estas categorias, para além de categorias de método, constituem-se em categorias também de conteúdo, uma vez que é necessário averiguar em que medida os projetos de “educação do campo” aqui apontados podem ou não ser enquadrados dentro do marxismo.

Como subcategorias de análise, na primeira parte, ligando os projetos de “educação do campo” com as análises sobre a situação do agro, foram utilizadas as categorias de “desenvolvimento sustentável”, “desenvolvimento rural e suas derivações, como o “desenvolvimento territorial” e “local”. Especificamente em relação ao tipo de escola proposta pelo movimento e pelos projetos, serão utilizadas categorias como realidade, prática, teoria, ciência e conhecimento científico, trabalho, princípio educativo do trabalho e cultura, bem como o de saber e senso comum, utilizadas pelos propositores da suposta educação do campo. Assim, a análise das propostas para este tipo de escola, será realizada a partir do levantamento de algumas de suas características, onde se manifestam estas subcategorias: 1) a relação que se estabelece entre conhecimento científico e saberes do "senso comum", que leva ao nivelamento entre ambos e, no limite, à desvalorização da teoria enquanto momento de racionalização da realidade; 2) a uma supervalorização da prática, em certo sentido uma prática praticista; 3) a centralidade da cultura frente à formação do ser humano e a oposição à categoria

trabalho; 4) a negação da categoria totalidade; 5) A supervalorização do concreto visto de forma empiricista/imediata e do cotidiano frente a outras formas de mediação do conhecimento; 6) o ecletismo; 7) a noção ampla de currículo e de escola e 8) a noção da importância da participação dos pais nos assuntos afeitos à educação.

O material empírico da tese constitui-se do levantamento dos projetos político-pedagógicos das quatro propostas educativas, documentos referentes às suas propostas de sociedade e de intervenção política das organizações proponentes dos mesmos, bem como de documentos referentes ao projeto educativo de cada uma destas, além de entrevistas com pessoas que conceberam e formularam os projetos. Neste caso as entrevistas foram feitas com os organizadores, educadores e coordenadores pedagógicos de cada um desses projetos, no número de quatro cada um, totalizando dezesseis entrevistas. O objetivo destas foi o de levantar elementos para definir em que medida os projetos tomavam as categorias descritas acima na análise da realidade, na formação de seu projeto educativo e na formação dos alunos. Além disso, foram realizadas entrevistas com dois dirigentes de cada uma das organizações proponentes de cada projeto, no sentido de levantar as relações do projeto político de cada organização, com os temas da agricultura familiar e do desenvolvimento rural sustentável e suas relações com os projetos de educação de cada uma destas, haja vista que em todos estes aparece como supostamente necessária esta relação. O levantamento deste material forneceu condições para a análise das concepções que fundamentam os cursos e sua relação com a visão de mundo e de educação de cada projeto.

As categorias de método utilizadas para análise são a historicidade, a totalidade, a contradição, a mediação e a práxis. De acordo com KUENZER (1998), há na atualidade uma insuficiente consideração da relação entre abstrato e concreto e entre parte e totalidade na pesquisa, em ciências humanas. Para a autora, isto decorre de limites na utilização das categorias do materialismo histórico para o entendimento da realidade. Inicialmente, lembrando Marx e Engels na crítica que estes fizeram ao idealismo hegeliano e ao “materialismo vulgar” feuerbachiano alemão, segundo os quais o que interessa é transformar a realidade e nunca apenas

compreendê-la, a autora lembra que é a prática histórica que deve ser o critério de verdade. Ou seja:

A verdade objetiva, dizem os autores, enquanto concordância entre pensamento e realidade, não é um problema que se possa resolver teoricamente pelo confronto entre diferentes pensamentos; a verdade só se constituirá a partir da relação entre pensamento e realidade, e só assim será práxica. (KUENZER, 1998, p. 58)

Ao que parece, aqui está a grande questão de método e de conteúdo para o entendimento das epistemologias dos projetos de educação “do” campo na atualidade. Ou seja, na fase atual do sistema do capital, momento este de sua crise estrutural, lembrando que as idéias dominantes são aquelas das classes dominantes, como nos advertem MARX & ENGELS (1998), na obra *Ideologia Alemã*, as formas de perceber a realidade postas pela burguesia, quando não pelos seus intelectuais orgânicos, são formas superficiais, que não ultrapassam o nível do fenômeno. Em decorrência, a realidade é tomada apenas em sua manifestação empírica, resultando nos limites na utilização das categorias por parte destes projetos.

A análise da tomada das categorias marxistas é importante dado que alguns destes projetos, especialmente o do MST, se dizem pautados pelo materialismo histórico. Em primeiro lugar está a totalidade, tomada como a maneira de ver a realidade como um todo articulado, ou seja, como diz a autora, uma

manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas presentes nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas alternativas de gestão, que determinam um novo projeto pedagógico de educação de dirigentes e trabalhadores. (KUENZER, 1998, p. 64).

Neste trabalho, tomar-se-ão os projetos de educação do campo como integrantes da realidade de crise do sistema do capital, que leva à necessidade de uma formação específica para um homem específico que vive no campo. Como será demonstrado, neste momento do capital, há a necessidade da formação do homem empreendedor para o mercado, daí a necessidade do trabalho com o agricultor familiar, aquele que deve se voltar para o mercado ou, nas palavras dos projetos da gerência do Estado brasileiro “um empreendedor agrícola familiar”. Os projetos de educação do campo, porém, não partem de uma perspectiva crítica, limitando-se a uma análise fenomênica da realidade, pois não levam em consideração a categoria totalidade, uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida

sob o capital com a necessidade de formação que propõem. Adiantando, pode-se dizer que o próprio nome do movimento e dos projetos, como de educação do campo, pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

No limite, pode-se dizer que se trabalhassem com o materialismo histórico, a categoria totalidade os faria perceber que, na realidade a crise atual do sistema do capital leva à necessidade de sua superação, que requer a incorporação dos avanços históricos trazidos pelo capitalismo e nunca a retomada de categorias, como o agricultor familiar e/ou camponês, ligados à feudalidade e que representam, portanto, muito mais o represamento do processo histórico que seu pleno avanço. Por isso, como esta tese demonstrará, trabalhando com a idéia da fragmentação, contraposta à categoria totalidade, os projetos de educação do campo aqui analisados aproximam-se, em sua fundamentação, da concepção pós-moderna.

Nasce, então, outra característica importante destes projetos que é seu objetivo de trabalhar, não com o caráter objetivo da realidade, procurando desvelar esta de forma objetiva, uma vez que a totalidade

implica uma concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo. (KUENZER, 1998, p. 64)

Neste sentido, desconsiderando a categoria totalidade, não conseguem pensar a realidade como objetiva e, assim, não trabalham com a idéia da necessidade dos projetos tomarem o conhecimento objetivo, científico, mas sim apenas com o “saber dos agricultores”. Desta forma é que tais projetos, vendo a realidade como um conjunto de fatos que não se articulam, se aproximam do pós-modernismo, como aqui será demonstrado.

Assim, estes projetos praticamente desconsideram duas outras características importantes para o entendimento da realidade, que é a historicidade e a contradição. Os fatos sociais, e aqui especificamente os educacionais, não podem ser entendidos sem sua dimensão histórica. Como a tese demonstrará, uma escola colocada da forma fenomênica como “do campo”, como os projetos aqui analisados definem, somente é possível num momento de crise do sistema do capital, em que se tem que negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva. Ou seja, se nos

primórdios do capitalismo a burguesia nascente tinha que, em sua luta contra a nobreza feudal, apoderar-se da razão, do conhecimento e da ciência, a ideologia dominante desta época foi o “iluminismo”, que pregava a capacidade humana de entender o mundo, criando conhecimentos para dominar a natureza e diminuir seu grau de escravização aos fatores naturais. Em sua época imperialista, quando o capitalismo passava a se expandir pelo mundo, acabando com culturas e modos de vida, até mesmo pelo uso da eliminação física, a mesma burguesia tinha que vender a ideologia de que a ciência podia tudo, que sua expansão para o mundo era necessária para o progresso da humanidade. Para esta época, a ideologia dominante era o positivismo, o da “ciência positiva”, nas palavras de COMTE (1990). Se a burguesia utilizou-se destas ideologias para justificar o modo de vida burguês, também as usou para representar certa “verdade histórica” no sentido de que o capitalismo estava em sua fase de expansão. Na atualidade, reconhecidamente de crise, a burguesia tem que disseminar a ideologia de que é impossível entender a realidade objetivamente. Ou seja, tem que disseminar a ideologia de que a totalidade e a objetividade são impossíveis no sentido de que é impossível conhecer o mundo de forma objetiva. Para isto vende a idéia de são possíveis apenas conhecimentos relativos, derivados das percepções individuais e ou, no máximo, afeito às necessidades de pequenos grupos sociais. Desta forma é colocada para a sociedade em geral que a crise da sociedade atual é a “crise da modernidade e da razão”, nas palavras de TOURAINE (1994) ou de SANTOS (2001) e mesmo de POPPER (1993).

Tal tentativa mais parece a alternativa que resta à burguesia para tentar inviabilizar a discussão objetiva sobre a realidade do mundo, realidade esta que, se estudada e discutida objetivamente, poderia descortinar, a amplos espectros da população mundial, a necessidade de superação da sociedade do capital. Não discutindo a relação existente entre a parte e totalidade, bem como partindo de um referencial que nem sempre considera o mundo como objetivo, os projetos de educação do campo aqui analisados têm poucas condições em levar em consideração o princípio educativo do trabalho, pensado como a maneira de formar os indivíduos adequados a uma determinada etapa de acumulação do capital. A tese

analisará, assim, de que forma os projetos aqui citados tomam a categoria princípio educativo. Nas palavras de Kuenzer, a categoria princípio educativo tem que ser

compreendida enquanto proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para formar os intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas de divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 1998, p. 55)

A hipótese é de que os projetos desconsideram estas relações, apresentando dificuldades em enxergar o caráter da verdadeira crise à qual a sociedade do capital levou a humanidade. Neste sentido, deslocando-a da crise do capital e situando-a mais numa crise “ética ou de valores” ou em problemas trazidos pela modernidade ou da razão, não conseguem trazer respostas à situação atual. Tais respostas necessitariam de uma análise profunda da realidade, que levasse em consideração sua dimensão histórica, ou seja, o reconhecimento de que um impasse histórico somente se resolve com sua superação histórica. Ou seja, neste momento, a compreensão de que o capitalismo está em crise e que sua solução somente virá por sua superação, implica em incorporar, criticamente, não de forma neutra, os avanços trazidos por este regime de regulação sócio-metabólico, mas nunca o retorno à formas históricas anteriores de sociabilidade.

Como esta tese buscará levantar, por não trabalhar com estas categorias, os projetos de educação aqui analisados podem representar um retorno em termos históricos, se levadas ao pé da letra suas receitas de organização do meio rural com base na “agricultura familiar” ou camponesa, categorias hegemônicas até o feudalismo. Colaboram com isto os conceitos de “desenvolvimento rural sustentável e solidário”, no sentido que podem representar certos impedimentos ao avanço histórico, pois: 1) demonstram desconhecimento da realidade histórica de que no capitalismo somente existe “desenvolvimento a convite”, conforme ARRIGHI (1997), ou 2) de que a luta dos trabalhadores sempre foi pela construção de uma sociedade pós-capitalista de caráter socialista, nunca pelo solidarismo, via esta já teoricamente ultrapassada pelo movimento proletário com a obra de Karl Marx e Friederich Engels nos seus embates com os socialistas utópicos do século XVIII e XIX. Finalmente, podem representar um atraso histórico por pautar-se numa educação familiar, haja vista que esta educação é mais afeita ao singularismo e ao particularismo, historicamente refratária às idéias de universalismo já colocadas pelo iluminismo. Em outras palavras, ao que se vê estes projetos de educação, neste aspecto,

parecem servir mais ao represamento da dinâmica histórica em busca da superação da sociedade do capital.

Outra categoria, a da contradição, é de significativa importância para o entendimento da realidade atual e dos objetivos e possibilidades dos projetos de educação do campo nesta tese analisados. Esta trata, na realidade, da relação entre o “ser e não ser” hegeliano. Segundo SAVIOLI & ZANOTTO (1996), Georg Wilhelm Friedrich Hegel via a realidade como um eterno “devir”, ou seja, como a constante busca de transformação na busca de sua superação. Superação esta que trazia a verdadeira característica da realidade concreta, que é o movimento, a mutabilidade. Isto ocorre porque cada fenômeno, cada situação, social ou não, é, na realidade, o resultado do confronto entre relações que o afirmam e o negam. Assim, se conhece alguma coisa pelo entendimento de seu movimento, pelas estruturas que fazem a realidade movimentar-se. Portanto, “nada existe no mundo que não seja o estado intermediário entre o ser e o nada” (KUENZER, 1998, p. 65). Este, entretanto, não deve ser tomado como “mistura, mas enquanto relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa”. (LEFEBVRE, 1979, p. 190-191)

Neste sentido esta tese, trabalhando com projetos de educação do campo, buscará captar o que leva o capital – sistema que jamais respeitou e não admite outra lógica que não a busca incessante e infinita de acumulação de capital – na atualidade dizer que tem que “respeitar as culturas e as formas de vida daqueles que vivem no campo”. Para isto, há que compreender o sistema do capital como sendo contraditório, determinado pela existência da propriedade privada, característica que, embora fundante do sistema, o limita. No caso da agricultura, retarda o funcionamento do sistema, pois a existência da propriedade da terra faz com que a sociedade seja obrigada a colocar parte do sobreproduto do trabalho social no pagamento de uma renda que, retirada do ciclo de valorização da mercadoria, reduz a capacidade do sistema de recriar mais-valia.

Tema caro para estes projetos de educação do campo, esta relação tem que ser observada como a existência de contrários que se opõem, mas sem que um pudesse existir sem o outro, sendo, pois complementares. Isto porque, no caso de

uma nação de economia periférica como a brasileira, com sua função de suprir o mercado mundial com produtos da terra, na realidade como local de oferta de matéria-prima e mão-de-obra barata para o capitalismo mundial, para controlar os trabalhadores e aumentar sua taxa de mais-valia, a economia no agro no Brasil é impensável sem o latifúndio, daí decorrendo a histórica prevalência dos interesses da grande propriedade rural sobre as políticas de Estado. Por outro lado, a existência desta forma de propriedade necessita da existência da pequena exploração agrícola, ofertante de produtos mais ligados à demanda da economia interna do país, mas também ligadas ao ciclo de valorização do capital, como ofertante de mão-de-obra e como demandadora dos produtos da grande agroindústria, como mostra LÊNIN (1982a e 1980), ao afirmar o papel da pequena exploração agrícola no crescimento do capitalismo moderno.

No caso das contradições existentes na agricultura capitalista na atualidade, há também a relação existente entre a industrialização da economia e do agro que, de um lado, traz novas necessidades de redução da quantidade de mão-de-obra na agricultura em alguns setores e, de outro, traz a necessidade de aumento no número de agricultores. A compreensão desta contradição tem que ser buscada na necessidade de industrialização da agricultura, haja vista a exigência de produção ao menor valor possível, uma vez que as mercadorias têm que ser realizadas no mercado capitalista. Como algumas culturas têm tecnologia desenvolvida para a produção ao menor custo, com a utilização de máquinas (sojicultura, cotonicultura, a cultura da cana-de-açúcar, entre outros), há redução no número de agricultores. Mas, como há outras em que não se desenvolveram, ainda, máquinas para produção a menor valor, está havendo no Brasil, nos últimos anos, o aumento do número de agricultores (fumicultura, suinocultura e avicultura, entre outros).

Demonstrar-se-á, assim, que os projetos de educação do campo aqui analisados não consideram a categoria contradição, quando tomada como a relação entre contrários que se excluem e se determinam, haja vista o idealismo de boa parte de seus esquemas de interpretação da realidade. Neste caso, parecem não ultrapassar tomadas fenomênicas, uma vez que vêem somente vantagens num modelo que apresenta sua lógica pautada numa agricultura familiar

(MDA/MEC/MTE, ARCAFAR e FETRAF/SUL/CUT) ou agricultura camponesa, no caso do MST.

Na busca do entendimento da realidade, naquilo que KOSIK (2002) denominou de “concreto pensado”, há a necessidade da busca de uma determinação simples, mas que permita apreender a totalidade da realidade social. Marx, no *Capital*, por exemplo, encontrou na mercadoria a mediação primeira e suficiente para o entendimento de toda a sociedade capitalista. Esta permitiria a mediação entre a vida cotidiana e dos capitalistas particulares com a totalidade da realidade capitalista. Nesse sentido, há que buscar, haja vista a impossibilidade do entendimento imediato do concreto pensado, categorias que façam a mediação entre a totalidade e o particular, entre a essência e a aparência. Nesta tese, a sua determinação mais simples será dada pelos projetos políticos pedagógicos dos projetos de educação do campo. Através destes será possível identificar, analisar e explicar o momento atual de reprodução do capitalismo na agricultura no Brasil, bem como a conseqüente necessidade de formação de um tipo especial de homem para viver na nova fase de acumulação de capital pela qual passa o capitalismo na atualidade. A tese demonstrará que os projetos de educação do campo por ela analisados por não trabalharem com as categorias totalidade, historicidade e contradição também não levam em consideração a categoria mediação. Tal atitude deve ser compreendida dentro da perspectiva fenomênica em que tentam captar a realidade, atitude esta que considera não haver diferença entre essência e aparência, uma vez que os fatos se bastam em seus aspectos fenomênicos, ou seja, busca analisar o real em sua mera aparência.

Finalmente a práxis constitui-se em categoria importante para o entendimento das epistemologias dos projetos de educação do campo nesta tese analisados. Para o marxismo, mais que interpretar a realidade, interessa transformá-la, o que coloca a prática, a realidade empírica, como o início da ciência social. Para alterá-la, entretanto, é necessário entendê-la. Neste sentido, o entendimento da realidade não pode ser feito sem a mediação de conhecimentos teóricos, entendidos estes enquanto abstrações realizadas a partir de constantes e infinitas aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade, produzidas pela humanidade, por um ramo da ciência e/ou por um pesquisador em especial.

Neste sentido, o entendimento da realidade social que obriga na atualidade o aparecimento dos projetos de educação do campo será aqui construído a partir de relações que buscará constantemente confrontar a realidade empírica do agro no Brasil e no mundo, com os conhecimentos teóricos produzidos sobre este. Por isto, justamente por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática, tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista é que faz os projetos de educação do campo caírem num pragmatismo exacerbado e, assim, também se aproximarem de tendências pós-modernas.

Nesta tese as categorias de método (totalidade, historicidade, contradição mediação e práxis) também serão categorias de conteúdo, uma vez que as bases do estudo das epistemologias desses projetos, se efetivamente abrigadas pelo pós-modernismo, têm uma análise da realidade e direcionamentos para os projetos educativos que os tomam de uma determinada maneira. Portanto, o estudo tratará de verificar qual a tomada destas categorias por parte destes projetos. A historicidade, por exemplo, é deixada de lado, não no sentido de que esqueçam a história na análise da realidade, mas no sentido de que não a tomem como parte constitutiva dos próprios fenômenos. A categoria totalidade também não é considerada, e em alguns casos, é trocada pela categoria holismo, nos termos da “categoria da complexidade”, de Edgar Morin (MORIN, 2000). Conseqüentemente, a categoria mediação é deixada de lado, pois estes projetos vêem a realidade como reduzida à sua forma de manifestação, ao fenômeno, não necessitando, portanto, de categorias para a explicação da essência. À contradição não se vê referências. A práxis até é tomada como a relação entre a ação e a reflexão sobre um fenômeno mas, neste caso, uma reflexão pautada numa explicação fenomênica da realidade e numa prática que está mais próxima da concepção de prática do pragmatismo.

De acordo com JAMESON (2004), a partir da fase do “capitalismo tardio”, conceito que este empresta de MANDEL (1982), fase em que o capitalismo supera sua fase imperialista de primeiro estágio, em que o capital se espraia pelo mundo para a exploração de matéria-prima e mercados, combinando locais territorialmente deslocados de nações e/ou blocos econômicos únicos, a fragmentação aparente da

produção dos bens materiais da existência leva a dificuldades cada vez maiores nas possibilidades da percepção da totalidade social.

A hipótese desta tese é que aí está uma das mais significativas razões para a hegemonia de concepções filosóficas derivadas da fenomenologia como paradigma de captação da realidade pelos projetos que aqui foram estudados. O capitalismo contribui para formas de percepção e representação da realidade com base na imanência dos fenômenos, ou seja, na perspectiva de que não há transcendência dos mesmos e que, portanto, não há necessidade da tomada da realidade em seus aspectos históricos e até a ocorrência da morte da teoria, conforme MORAES (2003)¹⁵. Neste sentido, entende-se a hegemonia filosófica da ideologia que JAMESON (2004) denomina de pós-modernismo: a necessidade do apego à imediatez e ao fugidio: “A imanência, a supressão da distância, deve, nesses momentos de transição, se apresentar de forma a manter a mente envolvida nos detalhes e na imediatez”. (JAMESON, 2004, p. 203)

Embora haja muita disputa acerca da existência ou não de uma fase pós-moderna, com alguns autores, como ROUANET, (1987) e GIDDENS (1991), por exemplo, argumentarem que a modernidade não esgotou seu projeto, com a famosa pós-modernidade na realidade estando dentro dele, o fato é que autores como LYOTARD (1998) e FOUCAULT (2000) fazem análise da realidade segundo a qual é impossível fazer entendê-la de forma objetiva, apostando nas mini-narrativas. Categorias, portanto, como a suposta impossibilidade da totalidade, que se converte na tese da impossibilidade da meta-narrativa, a a-historicidade, a imediatez e o presentismo, são colocadas como mais adequadas para o entendimento da realidade, confrontando-se com as categorias marxistas da realidade objetiva e da possibilidade de seu entendimento a partir das categorias historicidade, contradição e totalidade.

Como demonstram MÉSZÁROS (2004), ANDERSON (1999) e EAGLETON (1998), esta não passa da ideologia que tenta justificar a existência fugidia, individualista, bem longe de grupos sociais que tentam se contrapor à ordem existente. Segundo MÉSZÁROS (2004) esta é a ideologia da fase da crise do sistema do capital, que deve ser buscada para que se fuja do debate objetivo sobre

¹⁵ Neste sentido, até mesmo autores considerados como pós-modernos, como GHIRALDELLI JÚNIOR (2002), afirmam a existência de uma hegemonia de perspectivas “deflacionárias da verdade” na filosofia contemporânea.

as conseqüências para a humanidade do desenvolvimento do capitalismo, bem como do fracasso de suas teses sobre a melhoria das condições de vida para toda a humanidade. Segundo o autor, “não surpreende, portanto, que, quando a recomendada “modernização universal” (segundo o modelo do capitalismo norte-americano) mostra ser uma fantasia oca, a fase seguinte procure escapar das novas dificuldades falando sobre a “sociedade pós-industrial”, oferecendo a promessa de transcender as contradições ainda remanescentes do capitalismo contemporâneo. E agora que as expectativas deste último se mostram totalmente ilusórias, uma vez que os importantes problemas que estão nas raízes da ideologia se recusam obstinadamente a desaparecer, defrontando-nos com as ideologias requeitadas da “modernidade e seus dissabores” e com o postulado da “pós-modernidade” tornada presente. Na verdade, para sublinhar a extrema fragilidade de todas essas supostas “superações”, que correspondem mais ao desejo do que à realidade, agora são oferecidas também teorizações da dissolução desta última, pouco depois de seu aparecimento no cenário ideológico, em manchetes que anunciam “a crise da pós-modernidade”. (MÉSZÁROS, 2004, p. 71) Ou seja, para o autor, quando se começa a verificar a crise de explicação do ideário pós-moderno, haja vista que a história não acaba, confirmando, portanto, a continuidade das condições miseráveis de vida para enormes multidões de seres humanos, o ideário se recicla, passando a dizer que a realidade não existe.

Desta forma, para a pergunta inicial de qual seja o “princípio educativo do trabalho” exigido pelo capitalismo nesta fase, uma suposta educação “dos sujeitos que vivem ou morem no campo”, a base pós-moderna dos cursos aqui analisados parece indicar a necessidade de esconder das pessoas a crise “permanente e estrutural” do capitalismo, vendendo a idéia de que há que: ou criar empreendedores para o trabalho no campo, nos casos do Saberes da Terra, Terra Solidária e da Pedagogia da Alternância; ou criar um sujeito afeito à vida no rural por sua cultura e projeto de vida, um sujeito específico, o sujeito sem terra, no caso da Pedagogia para Educadores do Campo.

Para atingir seus objetivos esta tese está composta de cinco capítulos. No primeiro, ao abordar a filosofia em geral e de sua relação com os diferentes modos de produção da existência humana, tratará de expor as diferentes correntes

filosóficas hegemônicas em cada momento histórico, com referência ao idealismo e o materialismo. Apresentando principalmente suas características e diferenças, tratará de demonstrar como foi a evolução histórica das principais correntes de pensamento no Ocidente. Demonstrando a incompatibilidade histórica entre idealismo e materialismo, apresentará como o materialismo histórico supera as correntes idealistas anteriores e posteriores a ele e como se diferencia do pós-modernismo, principalmente de seu caráter niilista, particularista e pragmático/utilitarista. Desta forma, servirá como subsídio à discussão posterior, tanto da realidade do agro e de suas interpretações pelos proponentes dos projetos aqui analisados, quanto de suas propostas educativas.

O segundo capítulo refletirá sobre a realidade da produção agrícola e as condições de vida no rural no Brasil, pautada esta na inserção subordinada do país aos interesses do capital mundial, bem como de sua interpretação pelos movimentos sociais, pela atual gerência do Estado e pelas correntes hegemônicas na academia no momento.

A partir desta análise, no terceiro capítulo far-se-á a apresentação da leitura da realidade apresentada pelo “Movimento por uma Educação do Campo” e pelas organizações proponentes dos quatro projetos de educação do campo específicos. Este capítulo terá como objetivo demonstrar como as organizações proponentes dos projetos concebem de forma fenomênico-idealista a realidade, bem como derivam desta visão propostas de ação sobre esta que, em muitos momentos por prescindir de teoria, apresentam muitas dificuldades de apontar para a superação da sociedade capitalista.

O quarto capítulo apresenta e analisa os projetos de educação dos atores analisados no terceiro capítulo, bem como apresenta e analisa, à luz de suas origens e sentidos, o projeto educativo derivado do “Movimento por uma Educação do Campo” e a legislação sobre a educação do campo no Brasil. O objetivo deste é apresentar qual o papel que cada organização e o referido movimento colocam para a educação a partir de sua análise da realidade e de seu projeto educativo. Como será demonstrado, estes projetos derivam da combinação de ideários neweberianos e neopositivistas, hegemônicos atualmente na concepção da realidade do agro no Brasil (que caem num idealismo formalista), com a visão

comunitarista cristã, hegemônica nos movimentos sociais e dos partidos da nova esquerda e/ou do novo sindicalismo no Brasil atual.

No quinto e último capítulo serão analisados os projetos específicos de “educação do campo”. Esta análise se pautará pela verificação das concepções que cada projeto tem das categorias de conteúdo listadas acima. Como será demonstrado, tais ideários se concretizam em espaços educativos específicos, num misto de pragmatismo utilitarista e de existencialismo fenomênico, que os fazem aproximarem-se do pós-modernismo. O objetivo deste capítulo, portanto, é demonstrar que as epistemologias desses projetos, abrigadas no pós-modernismo, estão de acordo com o momento histórico atual do capital, haja vista que há uma relação entre o momento de crise profunda da sociedade capitalista atual e suas formas de construção da hegemonia pela burguesia que é conseguida, em parte, pela idéia de que é impossível conhecer a realidade.

A importância do estudo das bases filosóficas e epistemológicas do que se costumou denominar de “educação do campo” se justifica pela enorme aderência que este suposto tipo de educação passou a ter nos últimos anos no Brasil. Basta, portanto, verificar sua larga disseminação no mundo educacional, desde universidades, educadores e movimentos sociais, e/ou sua valorização pelos gestores das políticas educativas dos diversos entes federados do Estado Brasileiro, principalmente em vários Estados e na União.

O tema apareceu ao autor desta tese, entretanto, por diversas razões e por diversos caminhos. Ainda no período de estudos do antigo segundo grau (atual ensino médio, cursado entre 1985 e 1987) já tinha ouvido falar em Marx. Proletário como sempre foi, a idéia exposta por um professor de administração de que teria havido um filósofo que tinha demonstrado a incompatibilidade de projetos entre a classe operária e o patronato sempre lhe pareceu interessante. Em agosto de 1988 ingressa no curso de Engenharia Agrônoma na Universidade Federal do Paraná. Convivendo no meio acadêmico pela primeira vez com a burguesia (ainda que fosse e ainda seja hegemônica a pequena burguesia) até junho de 1993, vê aflorar nos cursos, seminários e na vida acadêmica, mesmo que nem sempre com a devida profundidade, o debate sobre a questão agrária, então polarizada na luta entre os defensores do MST e da UDR - União Democrática Ruralista. Este período foi de

muito aprendido. Entre tantos, um dos principais foi o convívio com integrantes de uma classe que vivia da exploração do trabalho dos outros e que dizia abertamente que os “sem terra” deveriam ser mortos, resolvendo, portanto, a questão agrária “na bala”. A frase “sem-terra bom era sem-terra morto” cimentava o ideário dos filhos da burguesia, principalmente a agrária, fração hegemônica desta classe no curso de Agronomia. Entretanto, ao dizerem que os sem-terra deveriam ser mortos porque eram vagabundos e não trabalhavam, cimentava também a percepção do autor desta tese sobre o mundo, os homens e suas insanáveis cisões sob o capitalismo: permitiu ao autor entender uma característica importante do mundo sob o capitalismo: a de que a sociedade do capital é cindida em dois tipos de pessoas: os que vivem do próprio trabalho e os que vivem do trabalho alheio. Senão, como compreender a existência de pessoas que, mesmo não trabalhando, defendem a morte de outros por não trabalharem? A única explicação é o fato de que as pessoas que vivem do trabalho alheio, não sabendo de onde vem a riqueza que possuem, ou seja, alienadas em relação à forma de produção e reprodução da existência humana e, com isso, também da sua própria existência, vivendo em seu mundo apartado da maioria composta por aqueles que têm que trabalhar, vêem a realidade de forma alienada e, portanto, acreditam que o mundo sempre foi assim e que, em sendo assim, é natural que uns trabalhem e outros não. A base do pensamento marxiano, deste modo, estaria correta, uma vez que é a forma material e objetiva da produção da existência que produz os valores, e não o contrário. Esta conclusão o fez cada vez mais buscar as formas de entendimento da realidade com base na materialidade da existência humana, entendida sempre como a forma real de produção e reprodução social, definidas por suas relações econômicas e sociais.

Concluído o curso de Agronomia, o autor passa a trabalhar no DESER em 1996. O DESER é uma organização não governamental que nasceu em 1988, quando da transição da versão militar para a civil da ditadura burguesa, com base no ideário da possibilidade de inserção de novos “atores sociais” na lógica da vida sob a égide do capital. Ou seja, dada a modernização conservadora da agricultura brasileira, como será demonstrada adiante, se de um lado trouxe a exclusão de um número significativo de agricultores dos processos diretos de produção no campo, também trouxe a possibilidade do aparecimento de um grupo de agricultores e seus

sindicatos que viam seus problemas de reprodução na agricultura como derivados desta modernização. Pare estes, portanto, estes problemas originavam-se não das contradições reais do capitalismo, portanto, insanáveis, mas do tipo de desenvolvimento adotado no Brasil. Com isto, consideram importante a tomada de decisões, pela gerência do Estado, por estes considerados como Governos, que permitisse a inserção dos agricultores de menor escala no mercado capitalista.

Se em 1988 o DESER nasce para defender os interesses dos pequenos agricultores e um novo projeto de desenvolvimento pautado neste ator, em 1996 este se encontrava aderindo e sendo um dos órgãos mais importantes no Brasil na elaboração, supostamente científica, do que seria atualmente denominada de “agricultura familiar”. Nesta época, o DESER passa a propor que esta seria o verdadeiro motor do desenvolvimento da agricultura e que haveria a necessidade de um “novo projeto de desenvolvimento para o campo” para um “novo projeto de Brasil”, pautado então nesta agricultura familiar. A satisfação do autor em ser convidado para trabalhar num órgão que supostamente estaria trabalhando para a democratização da sociedade no Brasil, pautada num novo modelo de organização da produção no campo, durou alguns anos. Isto em certa parte foi razão de sua função muito técnica e bem especializada em que sempre exerceu neste órgão (economia dos mercados agrícolas) e que, portanto, não permitia adentrar nas questões políticas mais amplas sobre o “ideário da agricultura familiar”, como descrito por NUNES (2007). Além disso, nesta época (de meados até o final da década de 1990), era feito no DESER e nos movimentos em torno do qual gravitava, o mais ferrenho e constante combate ao pensamento marxista, caracterizado como ultrapassado, pois teria servido unicamente ao entendimento da sociedade numa época em que esta estava em disputa entre as diversas classes; e não científico no campo da agricultura, uma vez que Marx e os demais marxistas jamais teriam tratado de forma suficiente as questões do agro. Para fazer isto, baseavam-se o DESER, agricultores e dirigentes que em seu torno gravitavam, do pensamento de Ricardo Abramovay e de José Eli da Veiga. Estes diziam que, para além da inutilidade do marxismo para entender o agro, que a questão agrária estaria superada. Portanto não haveria necessidade da reforma agrária e que bastavam aos agricultores o acesso às políticas públicas pautadas no desenvolvimento de um novo

tipo de agricultura, aquela baseada na agricultura familiar. Com base nestas teorias o DESER passa a formular boa parte do discurso dos grupos e movimentos que queriam este novo projeto, inclusive fornecendo quadros para a gestão Fernando Henrique Cardoso, no Estado brasileiro, a partir do ano de 2000.

Até então, o autor não tinha plena consciência deste fato. A partir de 1998, entretanto, o DESER passa então a administrar um projeto de educação, aqui estudado, o Terra Solidária e, mesmo com o autor desta tese não dele participando, começa a perceber mais claramente como os movimentos viam o marxismo. Nos materiais produzidos para tal curso, além dos encontros pensados para formar os formadores do projeto (os denominados FF - Formação de Formadores) o autor, assistindo a um deles por acaso, então passa a perceber que seus formuladores diziam que Marx não leva em consideração os valores e os projetos dos sujeitos individuais e/ou de pequenos grupos e que seu pensamento e de alguns marxistas (Lênin e Kaustky, em particular) estariam superados, pois tinham errado em suas previsões acerca do desenvolvimento do capitalismo na agricultura durante o século XX. Como o autor tinha estudado economia política na UFPR, entre 1992 e 1993, os poucos conhecimentos que possuía sobre o pensamento de Marx, principalmente no campo da economia, já o permitiam ver que eram, no mínimo, levianas afirmações destes teores. Desde então começa a desconfiança do autor sobre a efetividade e profundidade do que diziam sobre o pensamento marxista na agricultura. Passou, a partir daí, a acompanhar mais de perto o que os movimentos diziam sobre o marxismo e sua leitura sobre o agro, agora o comparando com o pensamento destes. Desde cedo ficaram claras as diferenças e o desconhecimento que os movimentos tinham do pensamento marxista.

Uma compreensão mais adiantada, entretanto, sobre esta relação somente se desenvolveu a partir do curso de Mestrado em Educação, cursado na UFPR entre 2002 e 2004. Procurando entender como a burguesia forma o Estado e o utiliza para a definição das políticas educacionais, com base numa perspectiva dentro do materialismo histórico, o autor percebe que as ações do DESER se dão dentro de um pensamento que acredita nas reformas dentro do Estado burguês, no limite justificado por teorias e filosofias que não eram marxistas e, além disso, muitas vezes anti-marxistas.

Por conta disso, e vendo o aparecimento de programas de educação que se denominavam de “Educação do Campo”, entre os quais o “Terra Solidária”, aqui estudado, dizendo que os problemas do campo se davam devido à falta de educação adequada àqueles que vivem no campo, mas vendo que os movimentos utilizavam o marxismo no mínimo de forma superficial, o autor apresentou o projeto para o doutorado para estudar as possibilidades de inclusão do “Projeto Terra Solidária”, a partir da identificação do tipo de filosofia e de ideologia que fomentavam.

A participação do autor, todavia, por conta de sua tese, em seminários sobre a suposta educação do campo, como ouvinte, promovidos pelo MEC e pela SEED em 2005 e 2006, permitiram-lhe continuar refletindo. Se efetivamente a suposta educação do campo é progressista, por que o Estado burguês no Paraná, a partir da segunda gestão do Governador Roberto Requião, em 2003, criou uma Coordenação específica de Educação do Campo? Por que, então, a criação desta coordenação se fez nos mesmos moldes da criação da Coordenação de uma gerência do Estado brasileiro supostamente mais progressista, como foi a gerência de Luiz Inácio, a partir do mesmo ano de 2003? Se esta é progressista, por que a educação do campo critica tanto a educação científica, e/ou por que defende a criação de escolas com professores multidisciplinares? Isto não parece aligeiramento da educação, nefasta à formação das massas camponesas trabalhadoras, justamente aquelas que esta suposta educação mais diz defender? Além disso, por que uma educação nestes moldes é defendida tanto por movimentos (MST, entre outros), quanto por sindicatos (neste caso, por exemplo, a APP-Sindicato¹⁶) supostamente de perfil tão combativo?

A partir destas dúvidas houve o redirecionamento do objeto de estudo desta tese, que passa então a querer verificar quais as bases filosóficas e epistemológicas do “Movimento por uma Educação do Campo” e de quatro projetos educativos que se propõem a discutir este suposto novo tipo de educação. A hipótese de tese, como se verá, é que estas, ao contrário do que falam ou do que querem fazer acreditar, não se baseiam no marxismo, mas sim em filosofias e epistemologias que se

¹⁶ Sindicato dos Professores e Funcionários das Escolas Públicas do Paraná.

baseiam no idealismo, mesmo que muitas vezes travestidas de um pretenso ecletismo, aproximando-se, portanto, do pós-modernismo.

CAPÍTULO I – AS CARACTERÍSTICAS DO PÓS-MODERNISMO E SUA CONTRAPOSIÇÃO AO MARXISMO

O objetivo principal deste capítulo é dar suporte teórico à tese da aproximação entre os projetos de educação do campo aqui analisados, o Movimento por uma Educação do Campo e certas perspectivas pós-modernas, afastando-se, assim, do materialismo histórico de base marxista. A partir deste capítulo, será possível demonstrar como a interpretação do agro, hegemônica entre os proponentes dos projetos e no movimento acima mencionado, pauta-se no neoweberianismo e no neopositivismo, que permite o aparecimento de projetos de educação do campo sob a guarida filosófica de correntes de bases fenomênicas e empiristas, que derivam, além destas duas correntes (neoweberianismo e neopositivismo) do próprio existencialismo. Estas correntes de pensamento se afastam da perspectiva marxiana e marxista ou, melhor dizendo, fundamentam-se no idealismo, filosofia oposta à matriz do pensamento marxiano e marxista: o materialismo histórico.

Entretanto, deve-se desde já destacar que este materialismo não é um materialismo qualquer, mas é histórico e dialético. Por conta disso, é importante deixar claro, nesta parte da tese, o que diferencia o idealismo do materialismo, especificamente do materialismo histórico. Para isto se fará aqui a apresentação destas duas correntes de pensamento, bem como uma análise dos pontos de discordância entre estas. Em relação ao idealismo se buscará caracterizar sua gênese e desenvolvimento nas suas várias formas de expressão (platonismo, empirismo, positivismo, neopositivismo e fenomenologia existencialista).

Para atingir o objetivo de demonstrar porque e como a educação do campo se afasta do materialismo histórico, não tendo neste seu eixo estruturador, a apresentação e análise destas correntes teórico-filosóficas propõem-se a averiguar dois conjuntos de questões, a saber: o conceito de realidade em cada uma delas e como é possível conhecer esta realidade, ou seja, como é possível o conhecimento.

Desta análise, se poderá verificar como o materialismo histórico superou historicamente as visões idealistas (empirista e/ou não), por permitir que se possa ver o mundo e a realidade social como oriunda da base material de sua produção,

mas transpassada pelas possibilidades históricas de percepção do mundo pelo sujeito e pela sociedade, possibilidades estas derivadas tanto do fato de que o homem raciocina primeiro porque tem cérebro, como do fato de que somente o faz com os projetos, ideologias e recursos científicos de sua época histórica. Esta superação representa o ápice do avanço filosófico-científico atingido pela humanidade, pois coloca as origens tanto da realidade quanto do pensamento e sua teorização na materialidade das formas de produção de vida, contrapondo-se frontalmente à forma idealista de interpretação da realidade, que coloca a origem tanto da realidade quanto de sua interpretação num mundo metafísico, das idéias, portanto fora da materialidade da vida. A filosofia pautada no materialismo histórico, portanto, não pode ser hegemônica sobre o regime da burguesia, simplesmente pelo fato de que o seu modo de produção da vida, o capitalismo, está alicerçado na exploração de uma classe sobre outra, o que necessita, para sua justificação, de uma filosofia pautada no mundo metafísico. Neste sentido, a burguesia sempre produziu filosofias idealistas na explicação do mundo o que sempre produziu, concordando com MARX & ENGELS (1998) de que a filosofia dominante de uma época é a filosofia da classe dominante daquela época, a hegemonia desta forma de pensar. Como será demonstrado a seguir, o encadeamento das formas idealistas de ver a realidade, ou as diferentes filosofias idealistas que surgem no mundo ocidental, pelo menos desde o aparecimento do capitalismo e da burguesia como sua classe dirigente, enquadra-se dentro de alguma necessidade desta relacionada à continuidade da forma de produção da vida sob seu domínio. Assim, como será adiante demonstrado, no atual momento histórico de crise estrutural de seu sistema, esta classe social se apropria de um conjunto de aforismos, princípios e fundamentos derivados de várias interpretações também idealistas para explicar a realidade na atualidade. No limite, constituindo-se na própria negação da realidade, funda o irracionalismo que autores como JAMESON (2004) e EAGLETON (1998), entre outros, denominam de pós-modernismo.

Neste sentido, negando a possibilidade do conhecimento objetivo, mas afirmando a possibilidade somente de representações, caindo no culturalismo subjetivista; negando a realidade como um todo estruturado – a totalidade e defendendo a singularidade, caindo nos particularismos e, por fim, negando a

possibilidade da historicidade e defendendo a imediatez dos fenômenos sociais, caindo, portanto, em presentismo, que leva ao pragmatismo, a burguesia se utiliza deste conjunto de ideários para justificar o irracionalismo e, assim, negar a possibilidade do conhecer objetivamente, bem como de se organizar para superar seu sistema. Como esta tese demonstrará, o “Movimento por uma Educação do Campo” e os projetos aqui analisados apresentam características que permitem dizer que estes, de certa forma, se aproximam destes ideários.

De início é importante dizer, concordando com LÊNIN (1982b), que só existem duas filosofias, a idealista e a materialista, esta tese se coloca dentro do arcabouço teórico-filosófico desta última, por compreender que esta é a única que permite a possibilidade de efetiva verificação tanto de seus pressupostos, quanto das conseqüências da utilização destes, na análise e ação de grupos sociais sobre a produção e reprodução da vida social. Em outras palavras, esta é a única filosofia que possibilita um meio de verificação de suas afirmações e assertivas, que é o mundo real objetivo.

1.1. O idealismo e suas formas de manifestação

Pode-se dizer que na filosofia ocidental o pai do idealismo é o filósofo grego Platão. Para este, a realidade é a concretização, no mundo imperfeito da matéria, das idéias perfeitas oriundas do “mundo das idéias”. P, portanto, a origem da realidade está num mundo longe da realidade física. Esta concepção, como se pode perceber, traz problemas para o efetivo reconhecimento do que é a realidade, uma vez que coloca o critério do que é ou não verdadeiro na adequação da realidade às idéias oriundas da mente, supostamente dadas como derivadas diretamente no mundo verdadeiro, o “mundo das idéias”. Embora possa parecer misticismo, deve-se destacar, entretanto, que o método Platônico continha em si um fator essencial na busca do conhecimento que era a necessidade da busca pela essência das coisas, uma vez que para o filósofo a realidade verdadeira estava escondida na forma como estas apareciam ao ser humano. Segundo SÉRIO, MICHELETTO, ANDERY (1996a, p. 68) este filósofo “buscava no conhecimento daquilo que considerava a essências das coisas o conhecimento verdadeiro, o caminho para a solução da vida humana.

Acreditava, ainda, que o conhecimento que era possível, embora exigisse um árduo trabalho, era o conhecimento do próprio homem”.

A forma de pensar deste filósofo é a base de diversas correntes filosóficas que se seguem no Ocidente desde então. Trata-se do pensamento de que é a idéia, a origem da matéria e do mundo sensível. Na história do Ocidente, esta forma de pensar se refina, mas ao continuar vindo na idéia a origem da matéria, continua envolta sempre em misticismo, dado que não há como comprovar as afirmações que fazem. Isto ocorre porque, como demonstra LÊNIN (1982b), sendo o mundo constituído de matéria, é da e na matéria que o homem pode buscar as explicações para a realidade. Como o idealismo coloca a explicação para a matéria num mundo não material, impede uma aferição coerente de seus pressupostos e de suas explicações sobre o mundo material.

Mesmo assim esta é a base da explicação da realidade de diversas correntes filosóficas que se originam no mundo Ocidental. Embora Aristóteles divergisse de Platão em relação às formas de se chegar ao conhecimento, acreditando que era possível conhecer a partir da descrição do mundo e que o “conhecimento do mundo também levaria ao conhecimento do homem” (SÉRIO, MICHELETTO, ANDERY, 1996a, p. 84), ele comungava de sua visão idealista, pois tratava da explicação do mundo com descrições de seus fenômenos a partir da forma como os mesmos eram vistos.

A tradição de buscar explicar o mundo por conta de sua ligação e origem em algo além-matéria, continua como uma forte tendência idealista que, aparentemente, passou a ser questionado com o aparecimento do empirismo, especialmente de Bacon, Locke e Hume. O entendimento das razões que levam às mudanças nas formas de busca de apreensão do mundo, entretanto, encontram-se na história. Na realidade, se até a Idade Média a humanidade ocidental se bastava, na sua procura do entendimento sobre a realidade, no idealismo derivado diretamente de Platão, buscando para isto explicações oriundas diretamente do campo das idéias, que se justificava por seu estilo de vida pautado na vida rural e dependente imediatamente das forças naturais, o que justifica a hegemonia da igreja católica e sua filosofia escolástica, como demonstram RUBANO & MOROZ (1996b, 1996c e 1996d), as mudanças operadas no mundo social levam a alterações nas formas de

entendimento da realidade. Assim, as mutações nas formas de produzir a existência, que a partir dos séculos XV e XVI europeu levaram à desruralização e à urbanização decorrentes do trabalho industrial, trazem consigo as dúvidas tanto sobre o que é, quanto, e como se pode entender a realidade. Num mundo que não é mais seguro, como o antigo mundo feudal, o surgimento de uma nova etapa na vida social, o capitalismo, leva à busca de novas formas de entendimento e explicação da realidade. A fé, uma das fontes de busca deste entendimento, continua vigorando, como demonstram o surgimento no final do século XIX e início do século XX do neotomismo, mas a humanidade passa a buscar outras duas fontes para explicar a realidade: a experiência, que dá origem ao empirismo, e a razão, que dá origem ao racionalismo. Todos, entretanto, continuam sendo ramificações do idealismo até que aparecesse o materialismo histórico, como será visto adiante.

Para que os filósofos idealistas empiristas Locke e Hume pudessem falar, antes falou Francis Bacon. Para Bacon, o conhecimento sobre a realidade dependia, fundamentalmente, das experiências e observações que se fizessem sobre o mundo. Assim, o saber sobre o mundo, preocupado que estava este na incorporação da ciência ao mundo produtivo para melhorar o poder do homem sobre a natureza, uma vez que “o bem-estar do homem dependia do controle científico obtido por ele sobre a natureza, o que levaria à facilitação de sua vida” (PEREIRA, 1996, p. 194), dependia de um método indutivo, e não mais dedutivo como até então se colocava de forma hegemônica. Ou seja, pare este não se tratava mais em produzir conhecimento particular a partir de idéias gerais pré-estabelecidas (dedução), mas de como chegar a estas idéias gerais a partir do experimento com as coisas da natureza (indução).

A partir de Bacon, portanto, Locke e Hume fundam, então, o que se passa a denominar de escola empirista. Para estes, é a experiência a fonte das idéias e são elas as fontes do conhecimento. Locke, portanto, fazia, conforme (SÉRIO, MICHELETTO, ANDERY, 1996b, p. 222), “a negação da existência de idéia e princípios inatos na mente ou espírito humano”, como até então se acreditava. A realidade, assim, não derivava de idéias inatas, mas de idéias derivadas da experiência dos indivíduos. Num primeiro momento pode parecer esta forma de pensar como contrária ao idealismo, mas na realidade verifica-se que, sendo o

conhecimento originário da idéia e sendo esta originária da experiência, mas da experiência individual, há, na realidade, uma circularidade. Esta aparece no fato de que a experiência, sendo individual, é derivada da forma que o indivíduo consegue internalizar. Portanto, a realidade não se originava de idéias inatas, mas de idéias derivadas da experiência dos indivíduos.

Assim, para os empiristas há a necessidade de um método que dê conta do entendimento da realidade, entendida como o conjunto de idéias derivadas das experiências individuais. Para Locke, falando de idéias simples e complexas, o concreto é sensível visto como experiência individual, não podendo se falar, portanto, do universal e/ou de conhecimento objetivo, mas, sim, subjetivo.

Outra forma de empirismo é aquela ligada às idéias de Berkeley, que dizia que a matéria é derivada de sensações. Berkeley caminha a passos largos para o imaterialismo ou o idealismo quando dá ênfase total nos sentidos. De acordo com RUBANO & MOROZ (1996a, p. 296), “os sentidos do homem (visão, audição, tato, etc.) são, para Berkeley, essenciais na relação com o mundo. É por meio deles que percebemos, ou melhor, que temos idéias do mundo. Só podemos afirmar algo sobre aquilo que sentimos”. Assim, para o autor somente existe aquilo que o homem pode sentir, produto de seus sentidos e de sua mente. Com isto, não existe realidade fora do homem. Para Berkeley, segundo RUBANO & MOROZ (1996a, p. 296), “as sensações de tamanho (grande, pequeno, etc.), cor (branco, vermelho, etc.), espessura (fino, grosso, etc.), paladar (acre, doce, etc.), só existem por meio da mediação do sujeito”. Neste sentido, para Berkeley “ser é ser percebido”, o que denota, portanto, não haver realidade objetiva, mas somente aquilo que o ser humano pode perceber.

Já para Hume a cada experiência corresponde uma palavra ou uma idéia. Hume também parte da idéia que o mundo é o percebido, o da percepção. Assim, para conhecer o mundo é preciso dividir a percepção em impressão e idéias. Sendo as impressões exatamente as derivadas das sensações humanas em relação a alguma situação e/ou objeto, e as idéias derivadas de situações onde o homem não conhece sensações das quais pode derivar impressões, não há conhecimento para este mundo objetivo. Assim, para Hume conhecer significa fazer afirmações a partir

de regras naturais que operam na imaginação dos homens. Desta forma, Hume reduz a causalidade a um hábito mental. Portanto, segundo Zanella,

a lei da causalidade não existe empiricamente e, portanto, não passa de uma associação deliberada da mente humana diante da repetição dos fenômenos. Deste modo, as leis científicas não passariam de meras convenções humanas sem confirmação empírica. Assim, Hume inviabiliza a ciência quando quer provar que as “leis científicas”, caracterizadas fundamentalmente pela necessidade e universalidade, não são empiricamente demonstradas e, dessa forma, não existiriam materialmente. Decorre daí a tese do empirismo cético e subjetivista, uma vez que todo conhecimento, para ser válido, teria que ser submetido à experiência particular. Ou seja, a experiência seria sempre singular, particular e subjetiva. Negava-se, assim, a ciência e a razão. ZANELLA (2003, p. 230) (grifos do autor)

Além das evidentes relações que o pensamento de Hume possui com o relativismo e o ceticismo, há também outras duas relações possíveis, segundo SÉRIO, MICHELETTO & ANDERY (1996a, 1996b e 1996c), com o positivismo e com o pragmatismo. De acordo com estes, o pensamento de Hume se aproxima do positivismo pelo seu desprezo a qualquer metafísica que, negando a possibilidade de qualquer conhecimento que não seja derivado da experiência, nega a diferença entre essência e aparência e, ao pragmatismo, o fato de Hume buscar “discutir não o que emana do objeto do conhecimento para ser traduzido por um homem, mas aquilo que, no homem, lhe permite encontrar explicações e operar sobre o mundo”. (SÉRIO, MICHELETTO & ANDERY, 1996c, p. 321)

De toda forma, como demonstra ZANELLA (2003), o empirismo cai no individualismo epistemológico, negando o universal e caindo no particularismo, pois “a experiência é particular e subjetiva”. Com isto, LEFEBVRE (1995¹⁷, *apud* ZANELLA, 2003, p. 240), diz que “o empirismo levado a suas extremas conseqüências desembocou na negação da ciência através da negação do conceito em geral, de toda a idéia geral e mesmo de qualquer existência objetiva além das sensações experimentadas”. Como será visto adiante, esta parece ser a origem das várias abordagens que permitem trazer ao refluxo das possibilidades de conhecer, ou à crise da razão, que sustentam o que JAMESON (2004), EAGLETON (1998) e MÉSZÁROS (2002 e 2004) denominam de perspectivas pós-modernas. Como se vê, aparentemente de base material, o empirismo não passa de idealismo por ver a materialidade da vida como a concretização de idéias, impressões e/ou sensações

¹⁷ LEFEBVRE (1995).

oriundas da mente humana. No limite, serve de base para o irracionalismo pós-moderno por não permitir um ancoradouro seguro para o que seja a realidade, física e/ou social. Além de uma realidade derivada de um recurso ao pensamento, à idéia, verifica-se nestas perspectivas uma tentativa de ver o homem e a sociedade como também oriundos do mundo das idéias, colocando a origem do ser humano, a questão da ontologia, também no quadro do idealismo. Esta também é uma das características marcantes daquilo que se pode denominar, na atualidade, de pensamento pós-moderno, pelo menos na perspectiva dos autores citados acima. Ou seja, não ver a origem do ser humano e da sociedade nas bases materiais de produção e reprodução da vida.

Mas a vertente idealista de entendimento da realidade não se esgota no empirismo, materializando-se também naquilo que se denomina de racionalismo. Neste caso, estão as filosofias de René Descartes, Immanuel Kant e de Friederich Hegel. Do ponto de vista das explicações para seu aparecimento, distinguindo-os do empirismo, deve-se perceber que os filósofos empiristas clássicos eram todos ingleses que, portanto, estavam no ambiente da Revolução Industrial e, portanto, buscavam justificar esta revolução. Neste ambiente, preocupado em como “fazer as coisas acontecerem”, e onde efetivamente estas aconteciam do ponto de vista das alterações industriais que, reduzindo o valor dos produtos via incorporação da ciência ao processo produtivo, traziam alterações sociais no sentido do aumento das possibilidades da vida menos dependente diretamente das forças da natureza, era de se esperar que o ambiente filosófico imerso neste ambiente se preocupasse com temas como os colocados pelos empiristas, mais ligados a refletir sobre a experiência. Por outro lado, os racionalistas eram filósofos que viviam ou na França e ou Alemanha, países retardatários à Inglaterra na Revolução Industrial e que, não vivendo o ambiente onde esta ocorria, podendo inclusive sobre esta fazer uma análise mais distanciada, se dedicaram à busca de outras formas de apreensão e entendimento da realidade. Neste caso, o que acaba tomando espaço é busca da razão. Ao contrário das correntes filosóficas anteriores, estes estavam interessados em superar as explicações dos idealistas idealistas (Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, etc.) e dos idealistas empiristas (Bacon, Locke e Hume, principalmente) via o uso da razão humana. Segundo SAVIOLI & ZANOTTO (1996, p. 365),

tentando superar os limites que criticava em tal postura filosófica, o idealismo alemão buscava leis universais e defendia a possibilidade de se atingir a razão, conceitos necessários e igualmente universais. Em contrapartida, o empirismo inglês acreditava que as leis gerais eram criações humanas e, como tal, não representativas do real.

Pode-se dizer que o primeiro destes filósofos do racionalismo idealista foi René Descartes. Para este, a busca pelo entendimento da realidade deveria trazer uma forma de conhecer que permitisse ao homem a utilização da razão para a melhora das condições em que vivia. Desconfiando de todas as certezas que o mundo lhe dá, portanto de tudo que aparentemente vê como realidade, Descartes se pergunta o que permite ao homem conhecer e sua resposta aponta que é possível duvidar de tudo, menos da capacidade do homem de duvidar, portanto, da consciência humana. Chega à conclusão que a única realidade existente é a consciência, o raciocínio. Daí sua célebre frase: “Penso, logo existo”. Entretanto, quando procura demonstrar qual a origem da consciência, coloca-a no mundo das idéias, mais especificamente num ser onipresente, que este denomina de Deus. Como se pode perceber, embora busque o entendimento da realidade na razão humana, a coloca fora do mundo, daí seu idealismo.

Immanuel Kant tenta também superar esta dicotomia entre idéia e existência, entre idealismo idealista e idealismo empirista, ao tentar juntar experiência com razão. Para este a realidade física e/ou social é a “matéria-prima” que, oferecida ao homem, dá as possibilidades de através de seus sentidos ser interpretada. Esta realidade interpretada subjetivamente pelo homem somente é possível a partir de juízos *a priori*, que são inatos ao homem. Assim, percebe-se que para Kant somente é possível, como demonstra ZANELLA (2003, p. 230-231),

o conhecimento do fenômeno em sua manifestação externa, experimentada pelos sentidos que, a priori, através das formas de sensibilidade e do entendimento, produziram o conceito, o qual, para Kant, é um produto do entendimento, construído subjetivamente mediante a matéria-prima oferecida pelos dados da experiência. Portanto, é o sujeito ativo, através da razão, que dá “forma” à “matéria”. A matéria são os dados desconexos da experiência e a forma é a razão onde se localiza o plano lógico, as leis da necessidade e da universalidade.

Como se pode perceber, Kant cai num idealismo transcendental, pois se para conhecer é necessário o uso da razão, mas se esta depende de juízos inatos, que ordenam a realidade, portanto não existe realidade objetiva e, assim, como conhecê-la. O pensamento de Kant cai também num idealismo que nega a possibilidade do conhecimento porque este filósofo até entende que o mundo físico existe, mas não é

interpretável pelo ser humano da forma como é mas, unicamente, da forma como este aparece à mente. O conhecimento, portanto, é construído pela razão e a não manifestação deste à razão. Este pensamento tem importância para o mundo educativo Ocidental, pois este constitui-se na base do pensamento construtivista piagetiano.

Ao contrário de Kant, Hegel via a possibilidade de conhecer, mas colocava esta capacidade no “espírito humano”, portanto também no mundo das idéias. Para este filósofo o mundo era uma constante luta entre o “ser e o não ser”, expresso na dialética entre o ser e o nada. Ou seja, a realidade, o ser, se refletia na relação entre sua afirmação e sua negação, levando todo e qualquer fenômeno e realidade, física ou não, ao movimento constante. A coisa e sua negação, a negatividade, é a matriz de transformação contínua da realidade. Desta forma, no limite, o que existe para Hegel é o movimento, o que faz este formular a tese de que “tudo o que existe merece perecer”. Assim a realidade, num movimento constante, pode ser dividida em três fases: a coisa em si (tese), que está limitada às qualidades que possui (que o distingue de outros seres) e que a nega, buscando superar-se e transformar-se, adquirindo novas qualidades; o ser que se nega e se transforma, coisa para si (antítese) volta a si buscando um novo estado; e a coisa-em-si-para-si (síntese), que recupera a essência que ser preservou nesse fluxo de transformações, por meio da negação da negação. Portanto, como lembram SAVIOLI & ZANOTTO (1996, p. 367),

para existir verdadeiramente o ser deve superar o estado atual em que se apresenta e, ultrapassando os limites dados por este estado, vir-a-ser o que não é, ou seja, buscar um novo estado de sua existência. Por sua vez, todo estado de existência deve, necessariamente, ser ultrapassado.

O ser e o nada, portanto, são idênticos, sendo sua dialética que permite o novo, o devir. Como os homens vivem em sociedade e produzem sua existência, este devir é histórico, visto que a verdade está submetida à razão humana e a razão humana está submetida à sua história. É na história, portanto, que se encontram os critérios para definir o que é racional e, para Hegel, somente o racional é verdadeiro. Este devir histórico pode ser compreendido através do trabalho que, como fator de produção dos objetos, permite a intermediação, pelos objetos produzidos, dos seres humanos, mesmo que em condições individuais opostas. Os objetos, assim, não serão mais coisas mortas em si, separadas dos indivíduos, mas integrantes do próprio ser. Exemplificado na relação dialética entre escravo e senhor, esta

permite a superação da oposição entre sujeito e objeto, assim como, pela autoconsciência, supera-se a oposição entre pensamento e mundo exterior. O espírito humano autoconsciente é capaz de apreender o mundo em sua totalidade, não mais como algo dicotomicamente separado do pensamento. Isto porque, para Hegel, “não é apenas, como em Kant, o entendimento humano, o conjunto dos princípios e das regras segundo as quais pensamos o mundo. Ela é igualmente a realidade profunda das coisas, a essência do próprio Ser. Ela não é só um modo de pensar as coisas, mas o próprio modo de ser das coisas. (*Ibid.*, p. 369)

É por isso que para Hegel o real é racional e o racional é real, ou seja, tudo aquilo que pode ser pensado é real. Percebe-se, assim, que Hegel busca explicar a realidade pela manifestação do espírito e da razão humanas na história, uma vez que, para o filósofo, estes se manifestam na história concreta da humanidade, daí a possibilidade do homem conhecer a realidade em sua totalidade, uma vez que “o sistema hegeliano busca reproduzir a trajetória do espírito em sua direção à apreensão do mundo em sua totalidade”. (*Id.*) Ainda segundo estes autores,

o grande movimento triádico, pois expresso no sistema hegeliano, torna como tese o Ser, entendido como “o conjunto dos caracteres lógicos e pensáveis que tem em si toda a realidade; como antítese a Natureza, entendida como a exteriorização do Ser na coisas físicas e orgânicas e, finalmente, toma como síntese o Espírito, entendido como a reinteriorização do mundo exterior pelo Ser. (*Ibid.*, p. 370)

Assim, verifica-se o caráter idealista do sistema hegeliano, haja vista que não é a realidade que se desenvolve dando origem ao “espírito humano”, mas justamente o contrário, este “espírito humano” que se desenvolve, dialeticamente, por meio dos estágios deste movimento triádico. De acordo com ARAÚJO (2003, p. 73), “para Hegel o ser e o nada são determinados pelo pensamento, pela reflexão, daí seu idealismo. Toda apreensão de diferença, de passagem, de vir-a-ser, se dá pelo pensamento. O processo dialético é, em Hegel, idealista, pois é um caminhar de idéias”. Enquanto tal pode-se até dizer que este coloca as possibilidades de se averiguar a relação entre a realidade e o conhecimento sobre esta no mesmo patamar dos outros idealismos, ou seja, no mundo das idéias, o que acaba por impossibilitar uma aferição objetiva desta relação. Entretanto, deve-se reconhecer que seu sistema trouxe grande avanço sobre os idealismos anteriores, seja o idealismo idealista ou idealismo empirista. Sobre este último por dizer que é possível sim conhecer a realidade, e que esta é universal e não particular e, sobre o primeiro, por reconhecer que a idéia se realiza na história humana permite verificar que não é mais imutável. Entende-se assim a magnitude do pensamento de Hegel, que

ultrapassa em muitos aspectos o pensamento dos idealistas empiristas. Como escreveram Savioli & Zanotto,

defendendo a supremacia da experiência sobre a razão, o empirismo inglês colocava os fatos como critérios últimos de verdade; a isto se oporá Hegel por julgar que, limitando-se ao dado, o homem acaba por ter que se limitar à ordem existente das coisas. A ênfase na razão coloca o homem como livre e capaz se desenvolver se estiver dominado por uma vontade racional, possibilitando assim a transformação da realidade de acordo com critérios racionais. (SAVIOLI & ZANOTTO, 1996, p. 365)

Embora as idéias de Hegel tenham atingido solo fértil principalmente na Alemanha, dando as armas para o pensamento materialista mais avançado, o pensamento marxiano, como será visto adiante, é utilizado também pelo pensamento idealista da esquerda alemã, especialmente Feuerbach, Bruno e Max Bauer¹⁸, e em alguns de seus pressupostos, até pelo pensamento idealista expresso no existencialismo do século XX, principalmente quando diz que o ser é, na realidade movimento, permite aos existencialistas dizerem que o que o ser não apresenta essência.

Mas o idealismo com sua referência às idéias que dão origem à matéria se recicla principalmente com a evolução do capitalismo e a necessidade de justificar, a qualquer custo, o seu traumático espraiamento pelo mundo. Assim aparecem, a partir de meados do século XIX, o positivismo (que deriva no século XX para o neopositivismo), o pragmatismo (que deriva no século XX para o neopragmatismo), além de uma retomada do tomismo via neotomismo. Além disso, a partir do final do século XIX e início do XX, aparece a fenomenologia de Husserl (que deriva para o existencialismo sartreano e/ou cristão) e o estruturalismo (que deriva para o pós-estruturalismo de base foucaultiana).

A partir de meados de século XIX começam a tomar força na Europa as idéias do positivismo de Augusto Comte. Para o positivismo, segundo ARAÚJO (2003), SÉRIO & ANDERY (1996d) e LOWY (1994 e 1995), a realidade era um conjunto dos fatos que se observavam, sem que estes fossem algo além da forma como apareciam ao homem. Tal afirmação derivava da forma de pensar dos positivistas que acreditavam não existir essência das coisas, com esta se resumindo à sua aparência. Neste sentido, a realidade é aquilo que se observa, necessitando para conhecê-la apenas observar os fatos enquanto tais pelo método da lógica formal: um

¹⁸ Sobre a esquerda idealista alemã consultar: MARX & ENGELS (2007) e MARX & ENGELS (2003).

conjunto de causas que levam a determinados fenômenos. Acreditando apenas na observação científica, baseada nesta lógica, como a única forma de conhecer, portanto recusando qualquer tipo de filosofia¹⁹, há a afirmação por parte destes da “ciência positiva” ou do positivismo. Esta ciência, portanto, se vê como neutra em relação às formas de pensar, devendo seu método, baseado na lógica formal, ser o único perseguido pelos cientistas. Se isto é verdadeiro, não há diferença entre ciência da natureza e ciência social, devendo os fatos da sociedade serem tratados como objetivos, neutros em relação às formas e aos projetos sociais. É importante destacar que este pensamento julga, não havendo nada além do fato observável pela lógica formal, como harmoniosa as relações sociais, pois para este não existe conflito entre os interesses de classes. Deste pensamento, portanto, derivam tanto o funcionalismo de Durkheim, quanto o weberianismo de Max Weber. Para o primeiro, a função da ciência é buscar verificar as funções dos indivíduos e grupos nas diversas sociedades, haja vista que a sociedade é como um organismo em que cada indivíduo e/ou grupo corresponde a uma de suas partes e/ou aparelhos, com uma função específica. Para o segundo, a função da ciência social é entender como as sociedades se organizam a partir de suas idéias e crenças, individuais e/ou coletivas. Esta forma de pensar, mesmo não parecendo de início, é uma forma idealista, pois se baseia no postulado, oriundo da forma como seus formuladores pensavam, portanto de seus ideários, que não existe coisa alguma além do fato em si.

Percebe-se, facilmente, que este pensamento justifica a existência da sociedade burguesa, não sendo, portanto, de se espantar o porquê de sua hegemonia a partir de seu aparecimento, em meados do século XIX, mesmo período onde o regime burguês se tornava hegemônico no mundo, mas também já começava, como demonstraram MARX & ENGELS (2003 e 2007), a ser questionado: uma forma de pensar a realidade que dizia não haver conflitos sociais e não haver necessidade de filosofia era tudo que precisava a burguesia para justificar seu sistema de exploração do trabalho e para impedir a organização dos trabalhadores, que evidentemente têm a necessidade de uma filosofia que conteste a ordem burguesa.

¹⁹ Mesmo que isto seja aparente, uma vez que recusar a diferença entre essência e aparência já é uma filosofia.

Não é de se espantar, também, que esta ainda seja uma das formas mais comuns de se pensar, reduzindo o real a fatos: a continuidade da forma burguesa de vida pode até obrigar o seu refinamento, mas sendo necessária à ordem burguesa, justifica-se sua continuidade. Assim, o positivismo se renova no século XX em neopositivismo, para o qual somente existe realidade a partir de fatos que podem ser observados e comprovados com a utilização da lógica de proposições, portanto a partir da matemática e da linguagem. Ou seja, só existe aquilo que pode ser logicamente comprovável pelos mecanismos derivados destas ciências. Também denominado de positivismo lógico ou ainda de empirismo lógico, esta forma de pensar influenciou pensadores como Bertrand Russel e Karl Popper.

Para além do positivismo e do neopositivismo, como visto acima, derivados do idealismo, esta escola se desenvolve numa outra vertente, ligada mais diretamente ao empirismo inglês: o pragmatismo. Para o pragmatismo, não se trata de buscar as explicações da realidade, mas de como viver melhor, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade. O pragmatismo, portanto, se orienta pela ênfase às conseqüências do que seja a realidade: sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo. Assim, não é possível ao ser humano entender objetivamente a realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz o pragmatismo cair no relativismo filosófico. Desse modo o critério de verdade para o pragmatismo é aquilo que é útil para o encaminhamento de uma determinada situação. Para essa corrente filosófica, portanto, sendo interessante ver a utilidade do que se imagina como realidade, importa uma prática. Esta prática é a prática individual que, limitada ao cotidiano, se vê desligada da teoria. Por conta disso, esta prática pode cair numa prática praticista, visto que o encaminhamento de situações pessoais pautadas no cotidiano, quando não prescinde totalmente, necessita de pouca teoria. No limite, existe aí a possibilidade de uma separação entre prática e teoria. Esta forma de pensar se desenvolveu principalmente nos Estados Unidos através de filósofos como Willian James, Charles Pierce e, na área educacional, em John Dewey. Após algumas décadas, entretanto, este pensamento é retomado na obra de Richard Rorty, constituindo-se no que alguns autores denominam de neopragmatismo. Se este concorda com os pragmatistas tradicionais em relação ao fato de que é a

utilidade que dá sentido à realidade e, portanto, esta é o critério de verdade, para Rorty há um deslocamento da experiência para a linguagem, como demonstram MORAES (2003 e 2008) e DUAYER (2003), o que faz o autor tratar da realidade apenas como representação. Ou seja, ao invés de se afastar desta corrente filosófica, como quer POGREBINSCHI (2006), por seu suposto anti-realismo, para estes autores Rorty continua o legado do pragmatismo, que necessita, para que possa justificar a realidade e ciência como aquilo que é útil, da negação de sua universalidade e de suas possibilidades de alcançar um conhecimento objetivo, o que é conseguido com sua “virada lingüística”.

O avanço da moderna sociedade capitalista, entretanto, levando à sua primeira grande crise de acumulação, abriu possibilidades para filosofias que, continuando do ponto de vista idealista, pudessem fazer a crítica do positivismo. Neste caso, abrem-se o espaço para o desenvolvimento de outras vertentes do idealismo, importantes para esta tese: o neotomismo e a fenomenologia. O neotomismo é a crítica cristã católica aos problemas que o mundo vinha enfrentando desde o início das primeiras crises por que passava o capitalismo. Genealogicamente, o neotomismo era o renascimento do pensamento de Tomás de Aquino, promovido diretamente pelo Papa Leão XIII, através da Encíclica *Aeterni Patris* (1879). Nesta é colocada, de acordo com MONDIN (1987), a importância da filosofia para a religião; o pensamento de Tomás de Aquino como o mais elevado entre os filósofos, exortando a todos que se dêem ao trabalho de instaurar a doutrina tomista e coloca a necessidade de se novamente propalar o pensamento tomista para o mundo. Neste movimento, o principal pensador foi Jacques Maritain, que passou a desenvolver as partes do conhecimento humano que não tinham sido desenvolvidas diretamente por Tomás de Aquino. Entretanto, a que mais tem interesse na atualidade é sua perspectiva da política, haja vista que tenda desenvolver uma democracia de base cristã que sirva de alternativa aos dois sistemas políticos que até então estavam postos para a humanidade: o regime burguês, eufemisticamente denominado de “democracia burguesa” ou “democracia liberal” e o comunismo de base soviética. Como manda a um bom cristão, tenta retomar uma filosofia que dê conta de uma vida em comunidade, num comunitarismo de base cristã, que segundo este permita o desenvolvimento do humanismo integral.

O atingimento desta comunidade que viva neste humanismo integral está ligado à retomada do cristianismo e das tradições cristãs. Para este o verdadeiro sentido e razão da situação então vivida pela humanidade de crises sociais era explicada na filosofia, precisamente no esquecimento dos valores cristãos. Assim, segundo Maritain, o distanciamento cada vez maior das fontes cristãs de vida foi causado, inicialmente pelo racionalismo de Descartes e dos enciclopedistas, que instalou um otimismo ilusório na razão; no naturalismo pseudocristão de Rousseau, que levou a confundir as sagradas inspirações do coração com a espera de um Reino de Deus na terra, proporcionado pelo Estado e pela Revolução; e pelo ideário de Hegel, que colocou o Estado como forma de expressão histórica da razão. Com isto, ainda segundo Maritain, a sociedade passou a julgar que poderia salvar-se com seus próprios meios e que a história humana pudesse prescindir de Deus. Por conta disso, a única forma da sociedade conseguir resolver seus problemas no futuro seria a retomada dos ideários cristãos em sua organização. No terreno político, o único sistema capaz de garantir a recuperação dos valores pessoais e sociais, necessários à vida social ordenada, é o ideal democrático que se inspira no cristianismo. Assim, o ideário do humanismo integral e da vida em comunidade, dotada de um sentido dado no comunitarismo do cotidiano, mas que o transcenda, parece ser uma das características do “Movimento por uma Educação do Campo” e de alguns dos projetos aqui analisados, como será visto adiante: o ideário de uma vida em comunidade, em comunhão com todos os indivíduos que nela vivem e com o ambiente.

Já para a fenomenologia, tendo em Husserl seu principal formulador, o grande problema da sociedade moderna estava em que esta tinha se esquecido da filosofia, produzindo uma ciência que supostamente não se preocupava com as questões filosóficas. Há, assim, a segunda crítica ao positivismo, a primeira de viés idealista, haja vista que o marxismo já tinha feito a crítica ao positivismo, mas num viés materialista. Para este autor, não eram as coisas que davam origem ao mundo e à forma como os indivíduos deviam pensá-lo, mas, sim, ao contrário, os sentidos que as coisas possuem para os indivíduos que formam a mundo, a realidade. Assim, devia o ser humano, para entender o mundo, voltar-se para si, para sua consciência e encontrar os sentidos que as coisas possuem. Portanto, para Husserl, havia a

necessidade de uma filosofia que permitisse o necessário retorno do indivíduo à sua consciência, dado que as coisas eram aquilo que o indivíduo considerava que fossem. Para isto, havia a necessidade da busca das essências das coisas, busca esta que requer a consciência para, depurando-se da ciência e das filosofias até então produzidas, ou seja, despindo-se esta da ciência e da filosofia até então produzidas pelo homem, permitisse chegar ao entendimento da coisa pura, da coisa em si. Esta coisa, assim entendida, como sentido, mas não como coisa material, é o fenômeno, daí o nome de fenomenologia. Nota-se claramente seu viés idealista, individualista e, de certa forma, anti-realista, pois diz que a coisa é, em última instância, o sentido que se dá a ela, portanto altamente atrelada ao pensamento, à idéia, não existindo independente do homem.

Esta filosofia, assim, apresenta uma aderência muito forte em vários setores sociais na atualidade, especialmente nos grupos religiosos, que vêem neste tipo de pensamento a possibilidade da retomada das explicações míticas sobre a realidade. Além disso, não é difícil entender as razões da divulgação e ampla repercussão da fenomenologia no mundo europeu, no início do século XX. Deve-se lembrar que a Primeira Guerra do Capital (1914-1918), a despeito de ter sido o sinal evidente da primeira grande crise do capital que, sendo resolvida pelas armas, demonstrava os limites da civilização sob a égide da burguesia, não poderia, por parte da burguesia, ser assim interpretada. Com a crítica marxista não podendo ser aceita pela burguesia, o aparecimento de uma filosofia que colocava a explicação para aos problemas sociais na ciência, haja vista que Husserl fala em falência da ciência européia, teve o seu espraiamento pelo mundo profundamente favorecido por esta sua característica, fortemente favorável à continuidade da hegemonia burguesa sobre o mundo. Assim, a crítica fenomenológica da sociedade coloca as razões da hecatombe da guerra não no capitalismo, mas na ciência e na filosofia, especialmente de uma ciência que se esqueceu de ver como as coisas são, ou seja, esqueceu a filosofia.

O idealismo de sua proposta, ao lado da possibilidade que abre para a desvalorização da ciência, ao dizer que o fenômeno é o sentido daquilo que aparece ao homem, desnudado este de “toda filosofia e de toda ciência já produzida”, continua com o derivante mais ilustre da fenomenologia, que é o existencialismo.

Para este a existência humana precede a qualquer essência com esta, na realidade, não existindo. Para o existencialismo, o homem se faz no mundo, em sua vida, através de suas experiências, conflitos, conquistas e derrotas. Não existindo uma essência do que seja o ser humano em geral, cada indivíduo é um ser particular, que constrói sua essência individual. Esta característica coloca claramente a relação da fenomenologia com o existencialismo, que é a questão da realidade. Se é o ser individual que cria sua realidade é porque esta é o sentido que o indivíduo empresta a esta última. Para o existencialismo, como demonstra HUISMAN, (2001, p. 104), “só o homem dá um sentido ao objeto”. Assim, é o indivíduo que constrói a realidade. Com isto, não permite a existência de uma transcendência superior, fazendo a ontologia recuar às escolhas individuais. Defende, assim, um mundo estruturado pelo homem, que deste depende, mas esta estruturação tem um caráter individual. Por conta disso, o existencialismo se recusa a fazer do objeto um saber racional, já que o homem é o que ele faz, se fazendo no mundo e com os outros. Por esse motivo, a questão do conhecimento efetivo é impossível, dado que existe apenas a existência e esta é particular. Nestes termos, para os existencialistas “há verdadeiramente um mistério do conhecer; o conhecimento está suspenso de um modo de participação de que nenhuma epistemologia poderá dar conta”. (HUISMAN, 2001, p. 89). Ou seja, é impossível conhecer; apenas é possível tentar viver experiências novas para que a existência seja diferente daquela que o indivíduo está vivendo no momento. A impossibilidade de conhecer está intimamente ligada com o que é a realidade do homem. Para o existencialismo, como demonstra Huisman,

se a existência escapa a toda empresa intelectual de sistematização, é porque é antes de tudo um ato de invenção quanto à maneira de vivê-la que escolhemos; jamais somos capazes de determinar de antemão o que a faremos ser, nem o que se seremos. Como dirá Sartre mais tarde, não sendo ainda o que podemos ser, temos contudo que ser: trata-se de construir a realidade humana como um ser que é o que ele não é o que ele é. (*Ibid.*, p. 65)

Verifica-se, portanto, que o existencialismo se nutre de uma visão idealista de mundo, dado que assume que a premissa que é o indivíduo que dá sentido às coisas, sendo este que constrói o mundo. Para os existencialistas, como lembra HUISMAN (2001, p. 64), “viver é escolher” e esta escolha é totalmente individual, o que faz o existencialismo cair também numa versão individualista da realidade e do conhecimento.

Esta corrente de pensamento começa a se difundir no mundo ocidental principalmente a partir da Segunda Grande Guerra do Capital, já em sua fase imperialista (1939-1945) através do pensamento ateu de Martin Heidegger, que faz a distinção entre ser e ente, dizendo que o ente é algo transcendental e interessa saber como este se manifesta, ou seja, como este é; do pensamento de Jean Paul Sartre, que transforma definitivamente a existência na questão da essência, em última análise recusando esta última, expressa na fórmula: “o homem é tal qual ele se quer, o homem não é senão o que ele se faz”. (SARTRE, 1946, *apud* HUISMAN, 2001, p. 128) e do pensamento cristão, de Karl Jaspers e Gabriel Marcel, que colocam a visão de que o homem é derivado do conjunto das contínuas escolhas que faz, mas que este encontra um limite intransponível que é morte. Esta, entretanto, para estes autores demonstra a necessidade que o homem tem de ultrapassar este limite, reconciliando-se com o sobrenatural e com Deus. A morte, assim, significa uma vitória sobre a vida, e não o contrário.

Embora a sua fase de ouro, como dizem HUISMAN (2001) e DELACAMPAGNE (1997), tenha se estendido do pós-guerra até pelo menos os anos 1960, este tipo de pensamento ainda é extremamente importante para se poder entender as matrizes do pensamento social na atualidade, inclusive dos denominados movimentos sociais e dos projetos de educação do campo, como serão analisados mais adiante. As razões para tal importância podem ser buscadas, fundamentalmente, no fato do mundo ainda viver sobre a égide do capital que, além de exigir uma filosofia idealista, exige uma filosofia que seja individualista e subjetivista. Quando se lembra que este vive seu momento de “capitalismo tardio”, verifica-se que o existencialismo apresenta elementos que permitem sua perfeita existência dentro deste tempo histórico pois seu individualismo leva à continuidade do ideário tão caro ao capitalismo que os seres humanos devem construir seu mundo por conta própria, característica necessária ao individualismo tão explorado pela burguesia no momento. Além disso, sua forma de ver o mundo, para este construído pelo indivíduo isolado, permite a venda da idéia de que não existe uma totalidade histórica e, no limite, permite recusar a idéia da historicidade e, portanto, da própria possibilidade de uma história enquanto ciência, já que esta é mais o conjunto dos fatos criados pelas escolhas individuais que não obedecem a leis e/ou

mecanismos que possam ser objetivamente identificados e posteriormente descritos. O existencialismo, portanto, em algo de relativista e irracionalista, já que o mundo é um conjunto de escolhas individuais, dado pelo sentido que os indivíduos dão às coisas, o que torna impossível qualquer tipo de conhecimento objetivo. Finalmente, o existencialismo serve de justificativa para o capitalismo pela evidente relação entre o que é o mundo e o indivíduo para esta corrente de pensamento, que é o conjunto de escolhas feitas por este que, relacionando-se com a possibilidade de escolher, permite à burguesia ligar a idéia de liberdade com liberdade de escolha, idéia tão cara à burguesia para a manutenção de seu sistema²⁰.

Num mundo que caminhou para duas Guerras na Europa (1914-1918 e, novamente em 1939-1945), a evidente insuficiência do existencialismo em demonstrar a realidade a partir de homens livres, que produzem o seu mundo, a reação desta visão não poderia demorar muito. E veio logo após o término do segundo período de guerras sob a denominação de estruturalismo. O estruturalismo é, portanto, antes de tudo uma reação ao existencialismo. A originalidade do existencialismo estava em pôr em evidência o valor do indivíduo, a sua independência, liberdade e autonomia em relação ao Estado, à sociedade, ao universal, ao geral, às leis e às estruturas. Para ele, cada homem é um caso à parte. É justamente contra isso que o estruturalismo reage. Para o estruturalismo, derivado das descobertas das estruturas lingüísticas, feitas por Ferdinand de Saussure, a realidade é uma estrutura de signos, de significados, que se dão independentemente dos indivíduos solitários. Com isto, a grande tarefa do estruturalismo é, descobrindo os signos que compõem uma determinada realidade por estes estruturada, verificar as relações que existem entre estes e como determinam a vida dos indivíduos. Agindo assim, o cientista e o filósofo terão, então, condições de compreender a realidade. A idéia de transportar o método lingüístico de Saussure para as diversas ciências sociais foi originalmente de Claude Lévi-Strauss, mas esta corrente tem também como expoentes Jacques Lacan e, de certa forma, Michel Foucault. Para os primeiros, especialmente Strauss, é então tarefa da ciência e da filosofia identificar

²⁰ Como exemplo, ver: SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. No livro, o autor, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1999, coloca a liberdade como possibilidade de escolha. Nada mais adequada à formulação burguesa de mundo, pois liberdade de escolha significa liberdade para escolher o que comprar, justificando a variedade de mercadorias e produtos à disposição do consumidor sob o capitalismo.

os signos e suas estruturas que se expressam em todas as sociedades até então existentes e como estes conformam o indivíduo. Verifica-se, assim, que o estruturalismo nega a possibilidade de um indivíduo solitário ser livre. No limite, pode-se dizer que para o estruturalismo a existência é um conjunto de signos universais que definem completamente o indivíduo, com este sendo, portanto, um ser que vive dominado pela estrutura dos signos. Por não definir a existência dos signos como oriundos da realidade histórica concreta vivida pelos sujeitos e/ou por uma sociedade, mas por supor a existência de signos universais que se definem esta última, o estruturalismo pode ser classificado também como um variante do idealismo.

Entretanto, ao lado desta filosofia ser a base de um grande número de estudos sobre em várias ciências, principalmente a partir da década de 1960, é o pensamento de um filósofo inicialmente definido como estruturalista que tem repercussões maiores e significantes sobre o pensamento social na atualidade. Michel Foucault, parte da idéia da busca do entendimento de um signo, dado por este como universal, assim como os estruturalistas tradicionais Strauss e/ou Lacan: a verdade. Esta, para Foucault, é buscada numa história da verdade, sendo pensada na forma como as sociedades passadas relacionavam a verdade com o campo social e político. Como escreveu DELACAMPAGNE (1997, p. 249), “a ambição de Foucault consiste em destruir a pretensão positivista (ou do racionalismo clássico) de fundar o saber em um solo estável e seguro”. Em suas pesquisas, Foucault chega à conclusão que, em suma, a verdade não é o móvel do saber. A busca das diversas sociedades pela verdade não se inscreve na tentativa e necessidade de conhecer o mundo objetivo, mas na tentativa de cada época histórica em construir uma rede de poder. Portanto, para o filósofo, a verdade é uma questão de poder, tido como as formas de construção de consensos sobre a realidade, para garantindo assim sua hegemonia. Este poder, para a qual interessa e que constrói a verdade de cada momento histórico, se origina do que Foucault denomina de estruturas epistêmicas, baseadas em saberes oriundos e comuns a cada tipo de sociedade. Segundo DELACAMPAGNE (1997) e MONDIN (1987) bastante influenciado pela idéia de Friederich Nietzsche, da verdade como “vontade de representação” do filósofo, para Foucault a evolução do pensamento se efetua de

forma descontínua, ou seja, em cada época o pensamento é prisioneiro dos limites que lhe são atribuídos pela estrutura empiricamente determinada que subjaz à cultura dessa época. Isto traz como consequência a necessidade de que se busque mudar as estruturas epistêmicas para que se mudem a forma de pensar e de expressar a realidade. Com isto existe a necessidade de dar voz aos excluídos de cada tempo, já que aquilo que é dado como verdade em cada época é a forma como o poder se institui, ou, também, aquilo que interpreta a classe dirigente, dona do poder, como verdade. Esta é, como se pode ver, uma das razões da aproximação de uma esquerda libertária do pensamento foucaultiano, dado que permite uma narrativa que justifica a necessidade de ouvir a maneira como conta o mundo uma parte considerável dos seres humanos. De seus estudos sobre as possibilidades do conhecimento, portanto, além da evidente negação da verdade como conhecimento objetivo, como já demonstrado, está a conclusão de que o que marca a modernidade europeia é o humanismo, ou seja, a idéia de que é o homem, e, portanto, a sociedade, o autor e ator da história. Como este percebe que esta é uma idéia recente na história das sociedades, conclui que nada garante que vai ser a idéia central das sociedades futuras. No limite, diz que esta vai desaparecer e, assim, não mais se justificam os ideários pautados na crença na evolução para sociedades mais complexas, no progresso das sociedades humanas, a partir da dialética entre positividade e negatividade destas sociedades. Ou seja, todas as filosofias fundadas nesta perspectiva, o marxismo em particular, devem desabar definitivamente, dando lugar a novas figuras do saber sociológico e às formas inéditas de intervenção política. Para dar conta desta perspectiva, pensa na necessidade de se contrapor a toda forma de poder, colocando-se como um autêntico anti-autoritário, no sentido de ver as instituições sempre como forma de veicular uma forma de poder, de dominação de um tipo de racionalidade sobre os indivíduos. É aqui que Foucault, de um pensador estruturalista (que busca as formas de concretização do universal verdade que se converte em poder nas diferentes sociedades) tem uma característica que o faz ser classificado por alguns autores como pós-estruturalista. Isto porque, diferentemente dos estruturalistas tradicionais, Foucault passa a ver a necessidade de se buscar uma “microfísica do poder”,

pensada como a forma dos indivíduos buscarem se contrapor à estrutura epistêmica que produz a verdade de cada época que sufoca o sujeito.

É importante lembrar que o pensamento de Foucault se espraia pelo Ocidente a partir principalmente da década de 1970, em tempos de críticas tanto da burguesia quanto do moderno revisionismo de esquerda, ao denominado “socialismo de caserna” ou “socialismo real”, que passam a idéia que o socialismo e suas possibilidades se limitam ao que ocorreu na União Soviética no período 1917-1990. Assim, com extrema dificuldade de formular uma teoria que dê conta de entender a crise deste tipo de socialismo dentro da grande crise do sistema do capital, que somente aparece de forma mais completa e estruturada na obra de MÉSZÁROS (2002) e, como escreveu (HIDALGO, 2004), presa do segundo grande reducionismo porque passou o pensamento marxista no século XX, o culturalista, que colocou no centro da produção do ser social a cultura em detrimento do trabalho, certos setores supostamente de esquerda passaram a ver em Foucault a forma possível da continuidade do pensamento de esquerda numa situação de crise de senilidade do “socialismo real” ou “de caserna” a que se tinha convertido, na realidade o retorno ao capitalismo, sobretudo a partir da morte de Stálin, o socialismo na União Soviética. Isto se torna possível graças a suas idéias que colocam a necessidade de dar voz aos excluídos e de ser contra qualquer forma de autoridade. Dentre estes tipos de esquerdismos, como esta tese demonstrará, parece estar o “Movimento por uma Educação do Campo” e alguns dos projetos aqui estudados, aderentes ao pós-estruturalismo foucaultiano.

Deve-se notar, entretanto, que o pensamento de Foucault é derivado de uma época histórica caracterizada pelo pesadelo da guerra e da conseqüente busca de explicações para suas barbáries. É de se entender, portanto, que partindo de seu idealismo e individualismo, portanto não considerando o marxismo, seu pensamento desconfie das possibilidades da ciência, da filosofia, da razão e de tudo o que foi produzido pela humanidade até então como forma de garantir o progresso histórico. Seu pensamento, portanto, representado pela tentativa de enterrar a razão e a possibilidade de conhecer objetivamente o mundo, fundado no idealismo, não está no mesmo campo filosófico-epistemológico do marxismo. Ao que tudo indica, seu

pensamento auxilia na potencialização de um pensamento bem distante daquele de base marxiana, o pós-modernismo, como será visto adiante.

1.2. O materialismo histórico e a superação do idealismo

As bases do materialismo histórico foram criadas inicialmente por Marx e Engels e desenvolvidas por um amplo conjunto de intelectuais, denominados marxistas (Lênin, Gramsci, Lucáks, Kosik, entre outros), embora algumas contribuições tenham vindo de filósofos que não necessariamente se designavam marxistas (por exemplo, Schaf). Não se trata aqui de fazer uma digressão histórica sobre o marxismo e suas ramificações, como fizeram ANDERSON (2004) e/ou LOWY (2003), mas, sim, de localizá-lo dentro da história das idéias filosóficas e pontuá-lo em suas diferenças em relação ao idealismo e às manifestações deste, já descritos acima. Dizer porquê o marxismo recusa veementemente e supera o idealismo e suas manifestações, interessa a esta tese em três questões básicas: sua concepção de homem e de sua formação, ou seja, a questão da ontologia; derivada disso, sua concepção de realidade e como se pode captar e representar esta, a questão do conhecimento. Isto será importante para verificar tanto porque e como o materialismo histórico supera o idealismo, quanto porque não pode ser enquadrado em qualquer tendência que se pretenda herdeira daquilo que alguns teóricos denominam de pós-modernismo ou de agenda pós-moderna das ciências sociais (ANDERSON, 1999; JAMESON, 2004; HARVEY, 2001; EAGLETON, 1998; WOOD, 1999 e CARDOSO, 2001), na realidade a ela se contrapondo.

Deve-se notar, em primeiro lugar, que o materialismo histórico é desenvolvido inicialmente, já no século XIX, em oposição ao idealismo então reinante na Europa continental após a morte de Hegel. A tentativa de superação do idealismo hegeliano, entretanto, não faz do materialismo histórico algo que recusa todo o legado histórico, o avanço para o entendimento da realidade e as formas de conhecê-la que trouxeram para a ciência social o pensamento de Hegel. Ao contrário, para Marx o erro de Hegel foi o de ter invertido o mundo de “cabeça para baixo”, quando dizia que o mundo era forma de concretização das idéias, a forma de desenvolvimento da idéia. Para Marx, ao contrário, era o mundo real, objetivo, que dá origem ao homem

e, este, por possuir cérebro, tem a possibilidade de pensar e de produzir idéias sobre o mundo. A partir desta idéia, portanto, funda-se uma nova forma de encarar o mundo e explicá-lo, que é o materialismo histórico.

Considerando o pensamento hegeliano, Marx compreende a contribuição de seu predecessor ao se utilizar, para seu sistema filosófico, de quatro grandes categorias: a dupla dialética/contradição, a historicidade, a totalidade e a práxis. Utilizando estas categorias que surgem de um idealista, mas com a visão de que é o mundo concreto real que forma as idéias, Marx transforma radicalmente a filosofia e o mundo das ciências sociais já a partir de meados do século XIX. Historicamente, o nascimento e o desenvolvimento que este deu a seu modelo é contemporâneo ao positivismo de Auguste Comte. Enquanto Comte dizia que sua ciência positiva era a verdadeira ciência, como foi visto anteriormente, e sendo esta a descrição de fatos empiricamente observáveis, na realidade partia do pressuposto que não existia diferença entre essência e aparência e, portanto, supostamente não haveria necessidade de uma filosofia. Historicamente o positivismo de certa forma juntou o racionalismo francês com o empirismo inglês e, pregando a existência da harmonia entre os corpos da natureza, comandados por leis naturais universais e eternas e sua validade também para o mundo dos homens, ou seja, da sociedade, justifica a existência da sociedade burguesa de classes, uma vez que nesta não há conflitos porque estes estão ausentes na natureza.

Justificando o meio de vida da classe dominante sob o capitalismo, a burguesia, o próprio Marx explica porque seu método de análise do real não foi hegemônico e não será enquanto durar o capitalismo. Para este (MARX & ENGELS, 1998), as idéias dominantes de uma época, de uma determinada sociedade, são as idéias da classe dominante daquela sociedade, das idéias que permitem a existência daquela classe enquanto dominante naquela formação social. Na realidade, o capitalismo se ampliando e se espraiando pelo mundo necessitava, portanto, de uma filosofia que justificasse seu sistema de dominação sobre o mundo e, neste sentido, nada melhor que uma filosofia que afirmava que a única forma de entender o mundo era a “ciência positiva”. Com isto, era possível justificar a extinção, por exemplo, de formas de vida não regidas sob a égide do capital, extinção esta consequência do avanço da mundialização do capitalismo, processo que se inicia a

partir do final do século XIX. Como se pode perceber, as críticas que esta ideologia começa a sofrer principalmente a partir do final da Primeira Grande Guerra, na Europa, nas vertentes idealistas de Husserl e do tomismo, como visto acima, é posterior à primeira grande crítica que este sofre pelo pensamento de Marx e de Engels, já no século XIX. Marx procura ver e explicar a realidade a partir de suas bases concretas, oriundas das formas dos homens viverem e construírem sua vida material e intelectual. Mas estas bases, para ele, não se limitam ao que o homem vê imediatamente, ao empirismo. Portanto, desde cedo o autor vê a necessidade de que a ciência explicita a filosofia que lhe dá suporte. Além disso, o materialismo histórico também não vê o mundo como oriundo das representações humanas, como quer um idealismo de base relativista, como visto anteriormente.

Como já foi visto, para Kant, a coisa é incognoscível. Hegel demonstra que a coisa é cognoscível, mas se mantém no seio do idealismo, pois que para este são as idéias que originam a coisa. De acordo com Botomore,

Hegel, porém, contrariando Kant, mantinha que a aparência e essência estão necessariamente juntas e que a mais íntima estrutura da realidade corresponde à do Espírito humano que se autoconhece. Em termos teológicos isso significa que Deus (o Absoluto) chega ao autoconhecimento por meio do conhecimento humano. As categorias do pensamento humano são assim, ao mesmo tempo, formas objetivas do Ser, e a lógica é ao mesmo tempo ontologia. (BOTOMORE, 2000, p. 175)

Assim, de acordo com MARX (1999), *apud* ZANELLA (2003, p. 223):

A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessária pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico.

Para Marx a coisa em si é material, têm origem na substância material, entendida na forma como os seres humanos produzem sua existência, seja individual, seja coletiva. A coisa em si, real concreta, é, para Marx, a relação já exposta por Hegel, entre o ser e o não ser. Ou seja, a coisa em si, a realidade, é o movimento. Este movimento é dado pela relação existente entre o que existente e o não existente. O existente, para Hegel e Marx, é forçado a não ser pelo contrário que lhe faz oposição. Neste sentido, a negação da coisa, forçando o existente a não ser, força este a se modificar, o que faz com que a realidade, a coisa em si seja, em última instância, movimento. O que faz este movimento, portanto, é o que Marx denomina contradição, tomada esta como relação entre a coisa e sua oposição, o

ser e o não ser, que existe em qualquer fenômeno, seja natural e ou social. Esta contradição leva à dialética que existe na essência destes fenômenos. De acordo com ZANELLA (2003, p. 234), “a contradição é uma relação de antagônicos que produz algo novo. Trata-se não de fracionar e isolar em partes como se este tivesse, por exemplo, dois lados – lado bom, lado ruim – em pólos opostos. A ênfase recai na relação, no sentido de que um lado não existe sem o outro lado”. Como exemplo, pode-se citar o caso da propriedade privada sob o capitalismo que é, ao mesmo tempo, fundamento de sua existência, pois permite a existência da burguesia e do proletariado com interesses antagônicos, mas ao mesmo tempo impede o pleno desenvolvimento das forças produtivas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo, pois, por exemplo, no caso da terra, exige o pagamento de uma renda, a renda da terra, que significa, em última instância, utilizar uma parte da riqueza social para consumo e não para a reinversão na atividade produtiva e produção de novo capital. Pode-se citar também, como exemplo, o salário, que ao ser mantido no nível de reprodução da força de trabalho, permite a reprodução e acumulação do capital, mas, ao mesmo tempo, segura este desenvolvimento, pois, em última análise, o capitalismo precisa do consumidor para que a mercadoria seja realizada.

Essa relação entre o ser e o não ser nos casos citados acima fazem com que tanto as formas de propriedade e de salários não sejam estáticas. Assim, a essência das coisas é o movimento, o devir. Este devir, como se pode então perceber, não é isento de relações com as outras coisas existentes e que deram origem ao existente. Portanto, além de movimento, a coisa em si, sua essência não é unicamente o devir, mas o devir histórico. Como escreveu ZANELLA (2003, p. 233), “a lei do devir, presente na natureza e no pensamento, constitui a “coisa em si”, a essência do real”. Percebe-se, portanto, que a concepção de realidade de Marx é materialista, pois parte das coisas materiais em si, entendidas como a forma do ser humano produzir sua existência, que dá origem ao pensamento sobre o mundo (lado materialista do pensamento marxiano) e que se relaciona com o mundo e com as formas de produção da vida de cada sociedade, que são históricas do ponto de vista que estão em constante transformação e, portanto, são mutáveis (lado histórico do pensamento marxiano).

Como se percebe, se a realidade é histórica e dialética, é também o conjunto, a síntese de múltiplas determinações, entendidas tanto no sentido de relacionada a fatores que aparentemente ou, fisicamente, até estão fora da coisa em si, quanto com elementos de sociedades pretéritas e porque não também de sociedades que ainda terão que se constituir historicamente. Desta constatação, verifica-se que esta, a coisa em si, é consequência, é produto e uma totalidade, entendida como este conjunto de fatores que dão conta da coisa em si ser da forma como é. Portanto, como diz ZANELLA (2003, p. 236),

a dialética materialista crítica toma o real, tanto natural quanto social, como uma totalidade concreta que está em permanente movimento. O movimento ou transformação, não é algo externo ao ser ou ao pensamento. Ao contrário, o ser (real e histórico) possui em seu interior o não-ser, ou seja, a sua contradição ou negação. Do conflito interno entre a tese (ser) e a antítese (contradição) emerge o novo – a síntese-, que é a permanência do que há de mais avançado no que era velho, para a inserção do novo numa nova forma de ser. O novo que surge a partir do velho, também é uma totalidade contraditória e, portanto, conflituosa.

Isso significa dizer que a coisa em si é um todo estruturado. Para KOSIK (2002) a totalidade significa que uma realidade é um todo estruturado e dialético.

Mas, como se forma a realidade para o materialismo histórico? A resposta a esta questão somente pode ser buscada e encontrada no elemento trabalho. O ser humano, enquanto indivíduo, busca na natureza os elementos que necessita para viver. Nesta busca o ser humano, porque tem cérebro, consegue subjetivizar o processo de atendimento de sua necessidade. Ou seja, como consegue raciocinar, consegue guardar na sua mente a forma como foi buscar o atendimento destas necessidades, bem como as consequências desta busca. Assim, quando vai pela segunda vez buscar a satisfação desta necessidade, o vai com a experiência da primeira vez, e assim por diante. Com isso, o homem vai cada vez mais transformando o mundo natural, elemento estranho à sua natureza, em sua própria natureza. Mas não se deve esquecer que o ser humano não vive só, existindo desde tempos imemoriais, por sua própria constituição física inadequada ao enfrentamento solitário aos outros animais que com ele disputavam território, mas em grupos. Neste caso, a busca na natureza da satisfação das necessidades humanas sempre era acompanhada por coletivo de pessoas. Assim, como já visto, como os seres humanos passaram, a partir de um momento, a poder raciocinar sobre o que estavam fazendo, a forma de buscar os elementos da natureza não era, então,

apropriada individualmente, mas sempre nos grupos nos quais viviam. Assim, as formas de transformar a natureza iam sempre passando de grupos a grupos e de geração em geração, o que permitia aquilo que DUARTE (2001) denomina de processo de objetivação/subjetivação. Ou seja: os grupos humanos, ao buscarem na natureza os elementos que necessitavam para sua sobrevivência, objetivavam o mundo ao terem uma ação objetiva sobre ele. Este processo de transformação, entretanto, permitia sua subjetivação, ou seja, a capacidade que o ser humano tinha de entendê-lo e projetar outras formas de voltar a ele e produzir um novo mundo.

Este processo que, em última instância permite ao homem também transformar a si, é o que o marxismo denomina de trabalho. O trabalho, portanto, é elemento constituidor do homem e da sociedade. Sem ele, portanto, não existiriam a sociedade atual nem as pretéritas. O homem é obrigado a relacionar-se com a natureza para poder sobreviver sendo este, inclusive, o primeiro ato da história humana, como diz MARX & ENGELS (1998). Por isso, a história humana é, em última instância, a busca constante por parte dos homens em satisfazer suas necessidades. Como as formas de satisfação de suas necessidades se alteram de acordo com o ambiente físico/geográfico e com o tempo, uma vez que estas se transformam tanto pelo esgotamento físico, quanto pela capacidade de transmitir de geração em geração as formas de apropriação da natureza por parte dos homens, a realidade humana é sempre histórica.

Mas as necessidades humanas não podem ser absolutizadas ou naturalizadas, como é o caso dos animais. Porque vive em grupo, o processo de trabalho humano e/ou de transformação da natureza, é apropriado coletivamente. Isso significa que as formas de apropriação da natureza são definidas e desenvolvidas coletivamente, dando, portanto, formas de transformação da natureza que não podem ser desenvolvidas por um indivíduo sozinho, diferentemente dos outros animais. Disto há duas conseqüências significativas para o entendimento do ser humano e das sociedades: a vida humana é produzida num coletivo de indivíduos, sendo impossível ao ser humano viver isoladamente. Mas isto ocorre não por motivos gregários, como até existem entre os outros animais, mas pela segunda conseqüência da transformação em coletivo da natureza: o homem produz seu próprio mundo, sua própria natureza, como demonstra MARX (2005). Com isto, as

necessidades humanas deixam de ser aquelas ditadas pelo mundo natural e passam a ser aquelas ditadas pela sociedade em que vive. Isto não significa que o homem deixe de ter necessidades animais, mas, sim, que suas necessidades vão para além das necessidades do estômago, como diz MARX (1996), indo também para as necessidades do espírito. Com isto, verifica-se que o homem não vive isoladamente, pois garante sua existência a partir do trabalho social, ou seja, o processo de transformação da natureza realizada para garantir a existência dos indivíduos é realizada por toda uma sociedade: é o trabalho de toda uma sociedade, soma dos trabalhos individuais mas, *a priori*, definidos pelas necessidades de transformação da natureza que esta coloca, que garante a existência dos indivíduos particulares. Não é mais, portanto, o trabalho individual que garante a existência individual, mas o conjunto do trabalho social que dá conta da existência individual.

É por causa disto que o trabalho humano em geral, da sociedade contemporânea, que garante a existência dos indivíduos e desta sociedade, e mesmo o trabalho individual é, mesmo que os indivíduos não saibam e não queiram, não uma mera prática, mas uma práxis, uma vez que a atividade humana particular, de cada indivíduo, é definida em instâncias que estão fora do alcance de sua ação. Como o que forma o ser humano e a sociedade é o trabalho, e como este é prático, ou seja, é definido em relação a elementos que estão fora do campo de visão do indivíduo em si, em sua prática cotidiana, o entendimento da realidade somente se dará numa atividade prático, entendida como a relação entre a atividade e o conhecimento sobre esta, conhecimento este que remete ao entendimento da dimensão da totalidade histórica.

Pelo exposto até aqui, algumas conclusões a respeito do marxismo precisam ser esclarecidas, principalmente para o estabelecimento de algumas diferenças deste em relação ao idealismo e suas manifestações, como visto anteriormente. A primeira delas é que para o materialismo histórico existe um mundo objetivo. Este existia antes do homem e vai continuar existindo mesmo com seu desaparecimento. A realidade é formada pela conjunção do mundo físico com o projeto humano de alterá-lo. Diferentemente, pois, do idealismo e suas manifestações, a realidade, para o materialismo histórico, é fruto da base material que permite a existência do ser humano e sua consciência, mas é também fruto da consciência humana, uma vez

que esta é também fruto das idéias, desejos e necessidades de realização humana. Neste sentido, o materialismo histórico supera o idealismo idealista, pois põe sobre o mundo físico, não sobre a idéia, a origem da realidade, mas também supera o idealismo empirista, pois para este não há realidade somente do ponto de vista do senso comum, uma vez que composta por fatos empiricamente observáveis. Supera, portanto, o idealismo de Platão, de Descartes, Kant e de Hegel, mas supera também, o empirismo de Locke e Hume.

Dos filósofos mais contemporâneos como, por exemplo, os positivistas e neopositivos, o materialismo histórico os supera por demonstrar que há sim a necessidade de uma filosofia, não por questões teóricas, mas por questões teórico-práticas: há que transformar a realidade e para isto, antes, esta tem que ser entendida e, para entendê-la, há a necessidade de ultrapassar o sensível, o imediato. Do existencialismo, o materialismo histórico também se diferencia e apresenta uma resposta muito mais convincente do que seja a realidade. Se para o existencialismo, a existência precede a essência, Marx já demonstrava que isto não pode passar de visão parcial da realidade, porque o homem é formado e vive dentro de uma sociedade que já representa uma certa transformação do mundo, e disto não pode fugir. Portanto existe uma essência humana, que não é divina nem transcendental, mas dada pela materialidade da vida: ou o ser humano transforma a natureza, com ela tendo uma relação cada vez mais mediada, ou vai desaparecer quando este planeta não mais existir. Da mesma forma, a existência individual somente é possível dentro de uma determinada sociedade, portanto, não existe ser totalmente livre como quer o existencialismo, que individualmente define seu projeto de vida, sua essência e sua liberdade. Como dizia Marx, o homem faz história, mas sob determinadas condições históricas. Neste sentido, o materialismo histórico dá uma definição do que seja liberdade muito mais avançada do que aquela encontrada pelos existencialistas: para este liberdade é a consciência da necessidade. Ou seja, os processos histórico-sociais levam a situações em que mudanças são necessárias, ou seja, criam situações, pela dinâmica ser/não-ser, como descrito anteriormente, que trazem possibilidades de outras realidades. Assim, o entendimento e consciência desta dinâmica, desta necessidade, pode levar grupos

sociais, dentro dos limites históricos possíveis, a forçar e conseguir ou não alterações da realidade social.

Finalmente, dos idealistas adeptos da fenomenologia de Husserl, o materialismo histórico difere radicalmente por não aceitar sua visão de que a realidade é o sentido que a consciência empresta a esta. Para Marx e o materialismo histórico, há uma realidade objetiva que antecede a tudo que se pensa sobre ela.

A realidade, assim, é contraditória, histórica e dialética, não sendo, portanto, uma questão formal, de escolha de um cientista e/ou de um filósofo o método correto de entendê-la. Por ser a realidade assim, a única forma de conhecê-la é repetir no pensamento, nele representar, seu movimento. Daí a necessidade da adoção de um método para o seu entendimento que seja também materialista histórico e dialético: como a realidade é materialista histórica e dialética, há de ser este o único método para entendê-la em toda sua totalidade e complexidade.

Mas o materialismo histórico supera também tanto o idealismo idealista quanto o empirista porque, na realidade, ontologicamente, não aceita dividir o mundo, a realidade objetiva, da coisa em si, da formação do ser humano. Ou seja, para o materialismo histórico, a formação da sociedade, do mundo e do ser humano não podem ser apartados, ou seja, não podem ser entendidos sem uma relação dialética entre ambos. Além disso, não aceita a separação entre a realidade em si e sua formação, e a forma de entendimento desta realidade, isto é, de seu conhecimento. Ou seja, ontologicamente, o pensamento marxiano não separa a realidade, do ser humano nem da forma como o ser humano olha para a realidade, da forma como conhece. Neste aspecto, há uma relação dialética entre objetividade e subjetividade. A categoria do método marxiano que permite juntar estas três esferas é o de concreto, especialmente a do “concreto pensado”.

Antes de qualquer consideração sobre este, entretanto, é necessário dizer que para o materialismo histórico, existe uma realidade efetiva. Fica claro, com isso, que para este não há espaço para se duvidar da existência da realidade, ou um relativismo no sentido de deixar dúvida sobre a possibilidade e/ou não de sua existência. Além disso, para o materialismo histórico a realidade é cognoscível. Desta forma, o marxismo trabalha com o conhecimento como sendo a representação, na mente, da realidade tal qual ela é. A aposta na capacidade

humana de conhecer parte de dois fatores: a base materialista desta realidade e o fato da humanidade construir sua realidade. No primeiro caso, e fator fundamental a colocar o marxismo num campo em oposição ao idealismo, o fato da realidade basear-se num mundo material permite aos seres humanos verificarem objetivamente, na história, a relação de similitude entre a representação da coisa e a coisa em si. Ou seja, como a coisa existe na matéria e não no mundo das idéias, é possível ao ser humano, através de um método de inquirimento específico da coisa (ciência) conhecer a coisa. Note-se que isto é impossível para qualquer idealismo, pois coloca a possibilidade de verificação desta similitude no mundo das idéias, portanto fora do mundo vivido pelo homem, fora da materialidade da vida. Ao contrário, o materialismo histórico, ao colocar a coisa como originada e sendo constituída de matéria, a mesma que forma o mundo vivido pelo homem, permite a este buscar representar em sua consciência o que é a coisa. O quanto o homem conhece da coisa depende de vários fatores, inclusive do nível atingido pelo desenvolvimento científico, tecnológico e filosófico de uma época, o que faz da ciência uma atividade que, em última instância, é a infinita busca pelo conhecimento da coisa. Isto, entretanto, em nada nega a possibilidade do ser humano em conhecer a realidade como efetivamente esta é. Além disso, a humanidade pode conhecer a coisa porque esta sempre é também humana. Ou seja, como é o homem quem produz sua realidade, esta acaba sendo parte da própria forma de existência do ser humano. Assim, reconstruindo a sua própria formação o ser humano (entretanto, sempre tomado como ser social, portanto em sociedade) pode conhecer a realidade.

O processo que permite ao homem conhecer necessita, entretanto, do levantamento do concreto, como dito anteriormente. Na verdade, o marxismo vendo a realidade como um todo estruturado e objetivo, não pode e não reduz a realidade ao meramente sensível. Ao contrário, a realidade, como diz KOSIK (2002), sendo um todo articulado, revela em sua manifestação empírica somente sua aparência. Esta aparência, entretanto, não demonstra a essência da coisa em si. Como visto anteriormente, a essência da coisa em si para o marxismo é a lei do devir, ou seja, a necessidade e o movimento que a coisa apresenta. Aos olhos humanos, entretanto, a coisa sempre aparece como estática e não como movimento. Além do mais, a

coisa é um todo estruturado, mas, sempre se apresenta ao ser humano como algo caótico e independente de relações com o mundo. Marx denominava isto, na sociedade do capital, onde tudo vira mercadoria, em “fetiche da mercadoria”, uma vez que a coisa se esconde na sua forma fenomênica, não sendo possível, portanto, conhecer apenas com a mediação do empírico.

É para descobrir a essência das coisas, seu movimento, que Marx se utiliza da categoria ‘concreto’. O conhecimento da coisa começa com a tomada empírica da coisa em si, mas nela não pode se limitar. Ao tentar entender o mundo, portanto, o ser humano parte da coisa real, enquanto concreto empírico do “concreto idealizado”. O homem ao olhar a coisa, tem uma visão empírica desta, ou aquilo que KOSIK (2002) denomina de “concreto idealizado”, caótico ao primeiro olhar, solto, como se existisse sem relação com o mundo. Com a mediação da teoria, entretanto, essa coisa em si, caótica, começa a ser entendida enquanto produzida em sua relação com o mundo, com a natureza e com os homens, com a história humana. Assim, para Marx o ponto de partida do entendimento da coisa em si é a coisa tomada empiricamente mas que, através de análises sucessivas, tornada possível por um método de investigação específico, permite ao homem ascender à categoria do concreto pensado, ou seja, do concreto efetivamente existente, do real efetivamente existente, que é o entendimento da realidade como síntese de múltiplas relações – a coisa entendida em sua totalidade e historicidade. Portanto, do concreto idealizado, chega-se ao real concreto.

Para se ter uma idéia do que seja o concreto para o materialismo histórico pode-se, por exemplo, utilizar o caso da carne frango no prato do consumidor europeu. Aparentemente, o frango nada mais é que um pedaço de carne que este consumidor utiliza para satisfazer suas necessidades de reposição de seu corpo ou, se preferir, de matar sua fome. Mas é apenas isto este pedaço carne? Para o positivismo, este pedaço de carne não passa de um “pedaço de carne”, resumindo este naquilo que se pode concluir da observação empírica do mesmo. O fato é que existe o pedaço de carne e esta experiência dá ao observador todas as condições de entender o que é este pedaço de carne, uma vez que para o positivismo nada há além do fato empírico, ou seja, as coisas não têm essência. Para a fenomenologia, ao contrário, há uma essência no pedaço de carne, portanto, que vai além de sua

manifestação empírica, que deve ser buscada a partir de sua manifestação, mas que está no sentido que a consciência dá a este, denotando a postura idealista desta última forma de pensar.

Ao contrário, a resposta do materialismo histórico supera tanto o idealismo fenomênico da fenomenologia quanto o idealismo empirista do positivismo. Para este, a única forma de responder à questão: o que é o pedaço de carne? É entendê-lo enquanto real concreto. O marxismo entende que há, sim, uma essência na coisa, como diz a fenomenologia, mas, ao contrário desta, não a busca numa consciência transcendental, mas na realidade concreta vivida pelos homens. Portanto, o pedaço de carne faz parte da essência humana que é produzir sua existência. Por isto o marxismo supera a fenomenologia. Supera também o positivismo porque busca a coisa em sua essência, a partir de sua manifestação concreta, mas não a vê reduzida ao empirismo puro, mas como parte da história humana, que é história de como a humanidade produz sua existência.

O pedaço de carne de frango aparece primeiramente à mente humana como um simples fato, desconectado das relações com outros fatos que o fazem como tal. Neste campo, há apenas a pseudoconcreticidade, como afirma KOSIK (2002). Mas há que se admitir que o pedaço de carne já não é mais simplesmente o frango, mas o “pedaço” de carne, portanto já manuseado por outras mãos. Também não é mais caçado no campo ou no meio natural como o faziam os primeiros seres humanos. Neste sentido, começa-se a observar que o “pedaço de frango” é algo que vai além de sua manifestação empírica. Como este chegou à mesa do indivíduo que o vai comer? Como e quem deu a este a forma que possui? Enfim, como são as relações sociais de produção que permitem a manifestação daquele fenômeno, o pedaço de frango no prato do consumidor? Porque o ser humano, e no caso o consumidor europeu, se alimenta de carne de frango, e não de rato, como os chineses, ou de cão, como os vietnamitas? Nota-se, portanto, que este fenômeno está ligado a um conjunto de outros fenômenos, ou seja, que há uma “totalidade concreta” que dá forma àquele fenômeno. Assim, nota-se que o pedaço de carne no prato do indivíduo é constituído por um conjunto de relações sociais que, fazendo parte do que é o fenômeno, tem que ser levantado para se poder dizer que se compreende efetivamente o que este é. O estabelecimento de todas as relações descritas acima,

ou seja, a coisa em sua totalidade é que deve ser buscada para se chegar ao “real concreto”, pois a coisa é o real concreto. No caso do pedaço de carne de frango no prato do consumidor europeu há, portanto: a produção de ração (soja e milho, principalmente) nos Estados Unidos, Brasil e/ou Argentina com toda a indústria de insumos para a agricultura, que tem por trás toda a indústria extrativa do petróleo, mineral (ferro e aço) e de rochas potássicas e fosfatadas, além da indústria de herbicidas, fungicidas e de biotecnologias; as relações de exploração da força de trabalho na produção em si dos alimentos para os animais nas granjas; a produção das matrizes nos centros de produção da matriz genética das aves no centro do sistema capitalista, em especial nos EUA, Alemanha e/ou Japão, com todo o arsenal dos centros de pesquisa e desenvolvimento das grandes empresas mundiais que dominam este setor; a indústria aeronáutica que transporta as avós dos animais desses centros para as regiões da periferia do sistema, em especial o Brasil, maior região produtora de frango nesta periferia; toda a indústria processadora de carnes na Brasil e/ou EUA, com todo seu aparato técnico-científico, além das relações de exploração da mão-de-obra; a indústria de transporte marítimo; a indústria de logística europeia para distribuição deste produto (o pedaço de frango), incluindo empresas de transporte, de comércio atacadista e de varejista; toda a indústria de embalagens, em todas as etapas do processo produtivo, que se relaciona com a indústria extrativa do petróleo (plástico) e/ou de papelão, que está ligado à produção florestal no mundo; e na Europa, o pedaço de carne consumido numa residência e/ou num restaurante, tem a ver, também, com a Rússia, principal fornecedora de gás natural para aquela Região do mundo, entre outras relações existentes.

Como se nota, o pedaço de carne de frango no prato de um indivíduo na Europa depende de todas estas relações sociais de produção, ou seja, é produzido pelas relações entre estas relações. Entender o que é este objeto necessita levantar todas as relações que fazem com que esta seja da forma com que é. Ou seja, há a necessidade de ascender à totalidade concreta e, assim agindo, atingir o real concreto. O real concreto, no caso do pedaço de carne no prato do europeu é a relação entre tudo isto. Nota-se, assim, que o entendimento do concreto necessita de toda a ciência e de toda filosofia produzidas pela humanidade.

O marxismo, portanto, vendo a realidade como um todo estruturado e em movimento, em momento algum descarta a necessidade da ligação da ciência com a filosofia, como faz, por exemplo, o positivismo e o neopositivismo. Diferentemente deste, também, não concebe a realidade como dada por aquilo que o objeto demonstra e, portanto, como fazem estas escolas, passível de explicação com a utilização unicamente de relações entre variáveis descritas tendo como base a lógica formal, que tudo concebe como resultado de causa e efeitos diretos entre si. Considerando a realidade como algo que vai além do que se observa imediatamente, pois a coisa é mais que o fato, portanto a realidade é mais que um conjunto de fatos, exige a adoção de teoria e filosofia, pois sabe que as explicações sobre a realidade dependem muito da forma como esta é vista, como os grupos sociais a vêem, etc. Precisa da ciência, pois sabe que existe uma realidade objetiva e que a busca de seu entendimento exige o rigor do conceito. Neste último sentido, aparentemente o positivismo pode até parecer ter a mesma conotação do marxismo, mas uma análise profunda não deixa dúvida que esta concordância fica somente no mundo das aparências. O positivismo diz sim conceber primazia ao conceito e à ciência, mas o faz unicamente a partir da lógica formal. Como esta lógica concebe a realidade como derivada unicamente de um conjunto de fatos compreensíveis com relações de causas (outros fatos) que determinam diretamente os fatos, ou seja, vê a realidade como um conjunto direto entre causas e efeitos, sem as contradições, não é científico, pois não consegue construir explicações para a realidade, que é contraditória.

O marxismo também se afasta radicalmente do pensamento fenomenológico e existencialista, pois estes concebem a realidade como derivada de um conjunto de fenômenos. Estes, entretanto, como apresentado anteriormente, são vistos como aquilo que aparece à consciência, despida de toda teoria e filosofia. Nota-se, portanto, que a fenomenologia é uma forma idealista de ver a realidade e que joga a existência dos fenômenos unicamente na percepção do sujeito individual e/ou de um grupo. Esta abordagem, portanto, dá margem ao relativismo, pois permite ver a realidade como construto mental. Como já dito, para o marxismo a realidade independe da consciência sobre ela, sendo, portanto, objetiva e, para seu entendimento objetivo, necessita de ciência e filosofia. Neste sentido, o marxismo

também se diferencia do existencialismo, pois para este a realidade também deriva da consciência sobre o mundo, tanto que afirmam os filósofos existencialistas que a “existência precede a essência”. Para o marxismo, além da realidade existir sem a necessidade da consciência sobre ela, o homem tem sim uma essência, que é sua capacidade de transformar o mundo e criar, em última instância, seu próprio mundo. Portanto, não é o homem individualmente e livre, como quer fazer crer o existencialismo, que escolhe por conta própria as formas de sua existência e ou tem uma essência individual e, descobrindo esta essência, chega à liberdade. Para o marxismo, o homem vive numa sociedade que o condiciona e coloca os limites de atuação do ser humano. Entretanto esta sociedade, sendo dinâmica, ou seja, se transformando, permite ao ser humano, mesmo de forma condicionada, (com o uso da ciência e filosofia) entender a dinâmica do mundo e perceber o que a realidade está colocando como novo. Compreendida esta dinâmica, os seres humanos podem lutar para apressar esta dinâmica, forçando a história a ir para um lado e/ou outro. Portanto, a liberdade para o marxismo é a consciência da necessidade histórica, como lembra GRUPPI (2000).

O marxismo se diferencia e recusa veementemente as abordagens estruturalistas, que colocam a realidade num conjunto de signos definidos *a priori* dos seres humanos e da história e que acorrenta totalmente o indivíduo em estruturas imutáveis. Recusa, também, as abordagens pós-estruturalistas, que colocam a necessidade, como se fosse possível, do indivíduo desvencilhar-se de tudo o que é estabelecido, como se a verdade fosse unicamente um conjunto de normas definidas por quem tem o poder numa determinada sociedade, unicamente para o estabelecimento deste, como versão desta classe, sem nenhuma relação com a realidade, o que traz a crença de que a liberdade será atingida pelos indivíduos em sua luta contra tudo o que está instituído.

A concepção de realidade, de homem e de sociedade, da ontologia enquanto formação do ser humano e de como conhecê-la tem, portanto, conseqüências sobre os projetos políticos dos indivíduos e/ou de grupos de indivíduos. O homem é formado na sua atividade histórica concreta de transformação do mundo, como diz o marxismo, ou a partir de idéias pré-inatas que se afirmam na descoberta de sua consciência sobre o mundo, como quer o idealismo, em suas várias vertentes? A

partir disto é possível entender a realidade e, portanto, planejar formas de intervenção sobre ela com um objetivo específico? Coerente com sua concepção materialista de mundo que vê o homem como fruto de sua atividade sobre a natureza, o marxismo diz que existe uma realidade pré-humana, objetiva e que é possível, portanto, entendê-la²¹. Se isto é possível, há sim a possibilidade de buscar as leis que comandam o desenvolvimento da história humana, não no sentido de determiná-la, mas no sentido de condicioná-la. Assim, o marxismo não abre mão da filosofia, da ciência e do rigor do conceito, pois afinal, existe uma realidade e é necessário entendê-la para transformá-la.

Mas a filosofia que domina o mundo é a filosofia da classe dominante, como o próprio Marx já previa (MARX, 2007). Assim, a filosofia que domina o mundo burguês não pode ser o materialismo histórico, mas uma filosofia que sirva de justificativa para o mundo do domínio burguês: o idealismo e seus variantes. Na atual época histórica, o pós-modernismo.

1.3. A pós-modernidade e a pretensa crise da razão

Para as concepções idealistas, como já descrito anteriormente, a realidade se forma a partir das idéias, através da concretização destas no mundo. Sendo assim, à questão de se é possível conhecê-la, as posturas idealistas dão margem para o relativismo que permite duvidar da existência efetiva da realidade. Ou seja, dão margem para que se duvide da existência do próprio mundo. Esta é a consequência da filosofia que põe a origem do mundo em algo que está fora dele e que, portanto, não pode ser explicitado cientificamente. Como já visto as explicações do sensualismo de Berkeley, ou do racionalismo cartesiano, são expressões deste tipo de filosofia. Ocorre que no mundo atual se vê na teoria social a hegemonia de um tipo de pensamento que novamente vem negar a existência da realidade e que tem influência sobre o “Movimento por uma Educação do Campo” e os projetos deste tipo de educação aqui analisados. Cabe, então, entender sua origem, bem como seu

²¹ Neste sentido que o marxismo diz que o homem produz a realidade mesmo sem sabê-lo, pois esta independe da consciência que o indivíduo em si tenha dela.

conteúdo e suas conseqüências para as questões ligadas à educação para, no próximo item, demonstrar as ligações que existem entre ambos.

Em termos nominais, a idéia de modernidade chega com a passagem da época histórica que ultrapassa o medievo. Do ponto de vista da história ocidental, marca a passagem de uma sociedade dominada por uma idéia de mundo em que vê Deus, ou o sobrenatural, como o seu construtor e, portanto, como o ordenador da sociedade para uma sociedade ordenada pela vontade humana. A existência de tal sociedade até o medievo tem sua explicação na impossibilidade de entendimento por parte do homem de vários fenômenos e fatores que produziam sua realidade. À falta de mecanismos e ferramentas para o entendimento objetivo sobre a realidade, seja natural e/ou social, explica-se esta pelo sobrenatural.

Mesmo assim, o avanço da forma de vida humana, que continuou mesmo no medievo, permitiu à humanidade o desenvolvimento de conhecimentos sobre o mundo que deslocou o centro do mundo do sobrenatural para o natural. Isto permitiu que a humanidade passasse a ver a possibilidade de entender o mundo com base no mundo concreto, objetivo e, assim, a possibilidade humana de entender a vida. Isto foi possível graças a três tipos de superações na história da humanidade: a superação do modelo de universo fechado de Ptolomaico para o modelo heliocêntrico de universo aberto; a superação dos limites físicos da geografia européia permitida pelas grandes navegações e a superação do limite antropológico, quando Kant disse que a essência do homem é produzida pelo próprio homem. Com isto, a humanidade passa de um horizonte teocêntrico para um antropocêntrico, dando origem ao sujeito moderno. Três rupturas são, portanto, decorrentes deste fato: nas ciências, passa-se do saber metafísico de Aristóteles para o experimental de Galileu, que diz que à ciência moderna interessa antes saber como as coisas funcionam, não tanto o que estas são; na política, Maquiavel separa a ética da política, defensor da tese de que o homem deve ser o responsável pela organização social, não mais um Deus supremo e na religião, Lutero contesta a tutela da igreja sobre o Estado.

Como se pode perceber, a modernidade pode ser caracterizada pelo momento em que a humanidade supera a tutela do sobrenatural, colocando as razões de seu ordenamento sobre a responsabilidade do homem. Daí surge a razão

moderna, derivada deste modo de vida que coloca o homem como responsável por seus atos. Esta razão permite ao homem poder operar a natureza a partir de algumas premissas. Fundado por Bacon, no *Novum organum* o filósofo diz que o homem, a partir do método experimental, pode entender a natureza e, assim, transformá-la segundo seus interesses e necessidades. Esta assertiva deriva para a idéia que diz que a verdade é poder, no sentido de que se o homem souber como funciona a natureza, pode sobre ela interferir. Para isso contribui o pensamento de Descartes, que a partir do método cartesiano das coordenadas, permite ter a previsibilidade matemática, permitindo o ser humano antever sua ação sobre a natureza, uma vez que esta, sendo reduzida à forma e quantidade, pode ser entendida a partir de leis matemáticas. Uma segunda fonte da razão moderna se instala sobre a noção de Estado, sobre o ordenamento social que, deixando de ser tutelado pela igreja, passa por uma evolução. Desde o pensamento de Hobbes, da sociedade de natureza para a sociedade de Estado, em que o indivíduo entrega a este os seus direitos para não sucumbir às forças naturais, passa ao pensamento de Locke, que diz que Estado hobbesiano não pode tirar os direitos individuais à liberdade e à propriedade. Daí, dadas as condições para o Estado moderno fundar-se no direito individual à propriedade: 1) Montesqueau diz que este tem que ser dividido em três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) e 2) a noção do Estado moderno evolui para com pensamento de Rousseau, segundo o qual o verdadeiro poder tem que ser erigido sobre a delegação da sociedade ao governante.

Fundado nestes termos, verifica-se que o projeto da modernidade é a fundação da possibilidade de um sujeito e de uma sociedade que se livra das explicações míticas e passa a ser responsável por seu próprio destino. Neste sentido, seria ingênuo, como já o demonstraram GIDDENS (1991) e ROUANET (1987), falar em pós-modernidade, pois segundo estes, o projeto pós-moderno não significa em nenhum momento uma ruptura com o projeto da modernidade de criação deste tipo de sociedade. Ocorre que mesmo com sérias dúvidas sobre se efetivamente existe um paradigma pós-moderno que o separa da modernidade, o fato é que existem autores que assim o pensam, sendo então necessário colocar em que termos o fazem, bem como entender porque o fazem. Isto é importante para o tema desta tese, pois este pensamento, ou as assertivas de seus proponentes, no

mínimo, influenciam a educação e, como será demonstrado, a própria educação do campo.

A ciência hegemônica desenvolvida no mundo ocidental pelo menos depois da segunda metade do século XIX foi o positivismo. Como se viu anteriormente, se constituindo num empirismo mais elaborado, pôde fazer o aparente desligamento da ciência e da filosofia, negando inclusive sua existência. Para tal pensamento bastava, então, explicar as experiências derivadas daquilo que os fatos diziam ao observador para se entender a realidade ou um fenômeno qualquer. Desta tradição, inclusive, surge a idéia de que a ciência social deveria pautar-se pelo mesmo método da ciência dos fenômenos da natureza. Como uma de suas conseqüências mais previsíveis, o positivismo via a ciência como positiva, pois esta era vista como a única forma de ver a realidade. Esta, entretanto, não passava da descrição de fatos, derivados das possibilidades oriundas da lógica formal.

Deve-se lembrar que este tipo de pensar, com esta ciência, foi hegemônica num período em que o capitalismo passava para sua segunda fase, sua fase imperialista, em que a burguesia necessitava de uma filosofia que justificasse o espraiamento do capitalismo pelo mundo com as suas nefastas conseqüências para culturas e formas de vida que não a burguesa.

Neste período, o pensamento marxiano já representava uma crítica ao positivismo. Esta crítica se baseava, para Marx e o marxismo que o sucedeu, no fato de que o fundamento das idéias, de valores e da ideologia é a forma de vida material de uma sociedade; em que as coisas são mais que fatos, são mais do que aquilo que aparentam ser. Como dizia Marx, “toda ciência seria supérflua se as coisas fossem exatamente aquilo que aparentam ser”, ou, ainda “as idéias dominantes de uma sociedade são as idéias da classe dominante nesta sociedade”. Portanto, não existe neutralidade científica, não passando de puro mito a suposição desta neutralidade. Do ponto de vista político, para além da filosofia, Marx já demonstrava em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*²², na mesma época em que Comte fundava o positivismo, que quanto mais o capitalismo se desenvolvia, portanto, quanto mais rica a sociedade burguesa, mais aumentava o fosso entre a quantidade de riqueza material produzida por esta sociedade e o estoque de riqueza à

²² MARX (2005).

disposição do cidadão individual. Ou seja, o capitalismo é o sistema em que quanto mais rica a sociedade em geral, mais empobrecido o indivíduo, relativamente ao estoque de riqueza produzido por esta sociedade. Isto é produzido por uma fratura dentro da sociedade que coloam os indivíduos em dois grupos: a burguesia e o proletariado. À primeira, dona dos meios de produção, interessa o acúmulo ilimitado de capital e à segunda, sem os meios para manter sua vida, representados pelos meios de produção, interessa conseguir vender-se a um capitalista para que possa sobreviver. Como a única fonte de riqueza é o trabalho, e o seu acúmulo nas mãos de apenas uma classe exige a menor distribuição possível da riqueza entre as duas classes fundamentais da sociedade, Marx via a inviabilidade histórica de conciliação entre os interesses destas duas classes. Além disso, como a menor distribuição possível de riqueza ao proletariado é a base para a riqueza da burguesia, mas como a realização da mercadoria necessita do volume de riqueza em mão da população em geral, majoritariamente proletária, portanto cada vez mais com menos riqueza, o sistema capitalista seria marcado por crises cíclicas. Além disso, LÊNIN (1977), em sua obra “Imperialismo, fase superior do capitalismo”, já demonstrava que a disputa de mercados (consumidores e/ou de matérias-primas) por diferentes capitais traria, necessariamente, o antagonismo dentro das diversas frações da burguesia, o que significaria disputas imperialistas, ou seja, guerras.

Portanto, para Marx e o marxismo, a vida social não era de harmonia, como queria o positivismo. Pelo contrário, a marca da vida sob o capitalismo é apontada pelo antagonismo entre os interesses da burguesia e do proletariado, com a constante piora das condições de vida de uma fatia importante da população e pela guerra, nunca pela paz, como queriam fazer crer os positivistas. Nota-se, assim, que em última instância, ao pregar a harmonia entre as classes sociais o positivismo servia para justificar a ordem burguesa.

Para o marxismo é na história que se comprova a validade de uma teoria. A Primeira Grande Guerra do capital, entre 1914 e 1918, comprova indubitavelmente a força do pensamento marxista para explicar a realidade. Entretanto, como este pensamento não interessa à classe que domina o capitalismo, e dada a crise de explicação da realidade derivada desta Guerra, passa a ganhar cada vez mais força

outra forma de explicar e/ou entender o mundo, que não a marxista. Esta explicação vem pelo pensamento fenomenológico de Edmund Husserl.

Este autor faz a crítica ao positivismo não pelo materialismo, como fazem Marx e o marxismo, mas pelo idealismo. Para este autor, o grande problema da sociedade européia, que a levou à guerra, não eram suas inerentes contradições, passíveis de serem entendidas objetivamente, mas sim o fato de que a ciência européia, ao reduzir tudo aos fatos, esqueceu de buscar o “verdadeiro sentido das coisas” (HUSSERL, 1996). Este, para o autor, deveria ser buscado no sentido que aparece à mente quando em contato com a coisa, ou seja, a explicação para a realidade deveria ser buscada no mundo transcendental da mente. Sendo idealista, esta explicação para a guerra de 1914-1918 e o natural mal-estar que dela adviria, permite à burguesia fazer a crítica ao positivismo sem considerar os antagonismos entre as classes sociais e o funcionamento do próprio capitalismo. Não há dúvida que esta interpretação para os problemas da sociedade capitalista é fundamentalmente favorável à burguesia por rebuscar e mistificar a realidade. Daí sua existência e seu poder até hoje.

Esta digressão é importante, pois, concordando com MORAES (2008), o que pode ser caracterizado por pós-modernidade é, na realidade uma crítica à modernidade, em várias vertentes. Uma delas, e fundamental, é aquela em que coloca toda culpa numa realidade social unicamente na ciência. Segundo a autora,

o pós-moderno define-se melhor em sua contraposição às propostas da Ilustração, usualmente associadas ao mundo moderno. (...) A rigor, embora propondo voltar-se para o presente e para o futuro, o discurso pós-moderno mantém em seu horizonte fixado por este passado. (MORAES, 2008, p. 2-3)

Esta crítica, entretanto, tem um inegável caráter idealista. Segundo a mesma autora,

Assim, coloca sob suspeita a confiança iluminista em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que proclama-se fonte do progresso do saber e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a idéia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para “idéias claras e distintas”. Denuncia a falência do progresso de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão à unidade onisciente. Crítica pertinente, como se vê, mas de inegável caráter idealista: o complexo de forças históricas que determinam o desenvolvimento social é omitido e

na balança só figuram idéias difusas da Ilustração, sobretudo as de Kant e Condorcet. (*Ibid.*, p. 3)

Concordando com autora, em nenhum momento as relações concretas das formas como a sociedade produz sua existência, ou seja, as relações econômico-sociais, que fundamentam as opções filosóficas, são destacadas pelos que se dizem pós-modernos. Por conta disso, a crítica do pós-modernismo à modernidade se refere, na realidade, a dois eixos de pensamento: o positivismo e o marxismo. Entretanto, para além do que disse MORAES (2008), é importante dizer que esta crítica não deixa de ter um sentido também positivista, ao colocar todos os problemas da sociedade contemporânea no fracasso da ciência: se ao positivismo tudo dependia da ciência, culpar unicamente a ciência por uma situação demonstra estar a crítica no mesmo limite epistemológico deste. Portanto, ficam claros os limites do pós-modernismo em sua crítica a esta corrente, simplesmente porque não consegue superá-la.

Já a crítica ao marxismo, decorre de sua ligação com a ilustração, que via na razão a única forma do ser humano libertar-se de uma relação direta com as forças naturais. Entretanto, como já visto, a força teórica da reflexão marxiana e marxista nunca o deixaram cair na tentação de dizer que a ciência podia tudo, porque era neutra, como fazia o positivismo. Ao contrário, o marxismo sempre disse claramente, já no século XIX, que o avanço da sociedade burguesa – sociedade esta onde a ciência assume um caráter de classe, o caráter da burguesia – levaria a contradições que seriam solucionadas unicamente com uma situação que fugiria da ordem estabelecida. Neste ponto, portanto, a crítica pós-moderna ao marxismo ou é inconsistente, ou é incompetente.

Outra grande crítica ao marxismo derivada do pensamento pós-moderno, entretanto, se coloca no campo de sua crença da possibilidade das grandes metanarrativas que, supostamente, levariam esta corrente de pensamento em não considerar a situações individuais, a não dar espaço para a ação individual. Tal crítica floresce a partir do lançamento do livro de Lyotard, “O pós-moderno²³”, segundo o qual não há mais possibilidade de grandes metanarrativas. Nesta obra, o

²³ LYOTARD (1998).

autor diz que não há mais como se fazer relações que se pretendam a metanarrativas, mas, sim, em fazer história do singular e do fugidio.

Nesse sentido, para uma interpretação preconceituosa e “morbidamente interessada” em desqualificar o marxismo, veja a obra do neo-positivista Karl Popper, “A sociedade aberta e seus inimigos²⁴”. Nesta obra a suposta sociedade aberta é igualada àquela livre dos mitos da religião, portanto de idéias inatas, vício atribuído a Platão, e de “determinantes históricos”, vício atribuído à Marx, e que, portanto, não se fecha em si mesma e pode, assim, ser definida pela ação de indivíduos livres e conscientes. Especialmente no volume II, onde explica porque Marx e o marxismo são inimigos desta sociedade, Popper, demonstrando profundo desconhecimento do que foi o pensamento marxiano e do que é o materialismo histórico, presta um grande serviço à tarefa de desqualificá-los, confundindo-os com o economicismo e com o historicismo, ao dizer que a base do pensamento marxiano é sua conclusão da possibilidade do estabelecimento de leis históricas, no sentido de que é factível prever o que vai acontecer no futuro. Esta pode ser uma das chaves para o entendimento das premissas idealistas da educação do campo, portanto de sua recusa ao marxismo, pois este pensamento de Popper faz parte das bases das críticas ao marxismo feitas por alguns atores envolvidos com este suposto tipo de educação. No limite, como disse um dos formuladores de um dos projetos de educação do campo aqui analisados, o “erro do marxismo é achar que a verdade está na teoria”. Como se percebe, não entendeu que a verdade para o marxismo está na história, que a interpretação da realidade depende de teoria, mas que em última análise esta está vinculada à sua factibilidade histórica. Ou seja, que a verdade de uma teoria está ligada à sua verossimilhança com a realidade histórica, sendo, portanto, a verdade a capacidade de uma teoria interpretar os mecanismos da realidade histórica e, assim, nela poder intervir de forma consciente, ou alternativamente, atingindo historicamente ou não os resultados levantados por uma teoria oriunda da análise histórica é que esta se torna verdadeira ou não. Portanto, ao contrário que do que pensam alguns formuladores dos projetos de educação do campo, a verdade para o marxismo não está numa teoria, mas numa teoria que seja historicamente verdadeira, ou seja, que corresponda à realidade histórica de uma

²⁴ POPPER (1993).

época, única forma de ser útil para a intervenção na realidade. O pensamento, pelo menos de uma parte dos formuladores do Projeto Terra Solidária, aqui estudado, entretanto, traz consigo o pensamento popperiano, que reduz o marxismo à sua possibilidade de “prever o futuro” através de uma teoria. Isto é tanto mais possível porque vários autores dos projetos de educação do campo não conhecem profundamente o marxismo, tendo entrado em contato com este, mais por fontes secundárias, do que pela leitura original de suas fontes. O fato de não conhecer o marxismo, entretanto, é reconhecido pelo próprio formulador da frase antes descrita, que disse que para “o marxismo a verdade está numa teoria”.

De toda forma, de acordo com MORAES (2008), o pensamento pós-moderno parece mais com o desencanto com a realidade,

o discurso pós-moderno põe-se arauto da indeterminação total, do caráter fragmentário, desintegrado, heterogêneo, descontínuo e plural do mundo físico e social, de nossa impossibilidade – até porque tudo o que existe agora são “cacos de pequenas razões particulares” – de experimentar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente e, portanto, de teorizar sobre ele. Nada mais há a ser objetivamente conhecido neste mundo relativo e fugaz, avesso a qualquer “*grand récit*” (Lyotard) ou interpretação totalizante. (MORAES, 2008, p. 3)

Como se percebe, o pós-moderno é mais um conjunto de afirmações, que se pretende coerente, mas não uniforme, portanto derivado de várias filosofias, mas que tem a característica de negar a validade do conhecimento. No limite, assumem inclusive que a realidade não existe, para que possam negá-la. Assim, seu grande tema é dizer que é impossível conhecer, principalmente a realidade estruturada e universal. Para MORAES (2008), é este conjunto de proposições que dão certa coerência ao pós-modernismo, apesar deste se valer de várias correntes de pensamento. Nota-se, entretanto, que as asserções pós-modernas, no seu intuito de dizer ser impossível conhecer, não é novo na história do Ocidente, e ser perfeitamente compreensível na atualidade atual. Segundo GRUPPI (2000), em outros momentos da história, situações que passavam por alterações substanciais nos modos de vida da sociedade, também trouxeram perplexidade para o campo social e filosófico, o que resultou no aparecimento de filosofias que já diziam ser impossível conhecer. De acordo com o autor, isto ocorreu, por exemplo, na Europa na passagem do medievo para a modernidade. No mesmo sentido, não se deve esquecer que se passa atualmente, segundo MÉSZÁROS (2002 e 2007), por um

período de crise estrutural do sistema do capital, onde as incertezas sobre o futuro da humanidade são bem maiores que as certezas.

Desta maneira, e num período de capitalismo tardio, como demonstra MANDEL (1982), em que os espaços de produção e consumo de mercadorias se dão em escala planetária, com as indústrias combinando locais de acesso às matérias-primas com os de consumo em diversos locais do globo, e onde OLIVEIRA (1998) diz que o fetichismo é elevado à enésima potência, há espaço para aquilo que JAMESON (2004) denomina pós-modernismo como “lógica cultural do capitalismo tardio”. Ou seja, as diferentes condições em que são produzidas as mercadorias, em escala planetária, dificultam ainda mais as possibilidades de entendimento da realidade por parte do indivíduo, grupos e/ou coletividades. No limite, abre-se espaço para a fetichização ainda maior das mercadorias e da vida sob a égide do capital. Com a vida sendo norteadada pelo contato e consumo de produtos cuja origem e processos produtivos não se consegue enxergar, a impressão que se tem é que efetivamente se acabaram as possibilidades de se conhecer objetivamente a realidade. Isto ocorre também porque há, também, maior facilidade de contato de diferentes lógicas culturais que se manifestam em vários e distantes pontos do globo. Assim, o pós-modernismo, se já justificado historicamente por sua crítica ao positivismo, encontra neste fato a razão de seu enraizamento e fácil aceitação na atualidade. Além disso, deve-se lembrar que no momento histórico atual de crise do sistema, é bom para a burguesia vender a lógica do irracionalismo, uma vez que, se a realidade é irracional, irracional também é querer que a verdade exista e, portanto, irracional também é dizer o que é certo e, assim, irracional também é querer alterar a realidade. Como diz MORAES (2008, p. 12), “onde se não se pode falar de verdade, também não se pode falar em justiça”.

Mas, entre as correntes que o pós-modernismo se utiliza para dar conta de seu irracionalismo, há pelo menos duas de significativa importância e de influência na ciência social atual e na educação em particular: o pós-estruturalismo e o neo-pragmatismo. A primeira, como visto anteriormente, se baseia na idéia de que a verdade não existe, porque o que existe é, não a realidade em si, mas uma sobreposição de textos que se constroem e reconstroem num infinito processo de criação e recriação. De acordo com Moraes, “o discurso pós moderno inspira-se nas

críticas pós-estruturalistas à Ilustração incorporando, ainda, aspectos de sua concepção de subjetividade (plural, múltipla, descentrada) e de suas idéias sobre o papel e a natureza da linguagem”. (MORAES, 2008, p. 5) Para a autora, esta corrente de pensamento permite aos que se rotulam de pós-modernos fazer da linguagem um jogo sem sujeito, ou seja, se o estruturalismo via a linguagem como rede de significados, significantes e signos, para o pós-estruturalismo a comunicação é feita por elementos de narrativa, por uma série de textos que se interconectam ao infinito em infinitas direções e combinações. Assim, se o que existe é a linguagem, não existe realidade objetiva, uma vez que um texto não significa mais uma relação entre um sujeito e um objeto, mas entre significados construídos em intertextos. Não é possível, portanto, à linguagem, dizer o que é algo, mas apenas como um indivíduo, ou um grupo, numa determinada época, representa a realidade. De acordo com DUAYER (2003) *apud* FONTE (2007), “a realidade é interna às convenções e aos esquemas dos grupos sociais” ou, ainda, para MORAES (2008, p. 5):

é próprio da agenda “pós-estruturalista” estabelecer uma mudança de eixo, um “salto” da realidade para a linguagem como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido. É a sedução da “virada lingüística”, levada agora a extremos pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real e assim, o que se pode experimentar como “realidade” nada mais seria do que um constructo ou em “efeito” do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos.

Há espaço, portanto, para a o relativismo, pois este transforma a realidade na “maneira como se vê a realidade”, possibilitada pela linguagem. Nota-se, aí, um perfeito conflito com o marxismo, pois para este existe a realidade e a linguagem tem que dar conta de representar a realidade como ela é. Para o pensamento pós-estruturalista²⁵, ao contrário, a linguagem dá conta apenas de como um determinado grupo, sociedade e/ou mesmo um indivíduo, entende a realidade.

Outra corrente de pensamento fundamental para dar conta do entendimento do que é o ideário pós-moderno é o neopragmatismo. Como já visto anteriormente este é representado na contemporaneidade principalmente pelo pensamento de Richard Rorty. Para este, não interessa ao mundo atual o entendimento da verdade, pois o objetivo da ciência não é descobrir como o mundo é, mas definir os conhecimentos que são mais úteis para o desenvolvimento da sociedade. Portanto,

²⁵ Entre estes pensadores, para além de Foucault, devem citados, entre outros, Giles Deleuze e Braudrilard.

para o autor é verdadeiro aquilo que é útil, que encaminha uma situação. A diferença deste em relação aos pragmatistas tradicionais²⁶ é sua versão de que a linguagem serve unicamente para comunicar aquilo que um grupo, sociedade e/ou mesmo indivíduo considera verdadeiro. Assim, se existe unicamente um conhecimento que é útil, que é validado unicamente por sua capacidade de encaminhar uma situação, a língua é entendida como forma de comunicação desta utilidade. Neste sentido, para MORAES (2008), não se pode nem falar que o neopragmatismo é irracional, pois este, não estando preocupado com a questão da verdade, significa, na realidade, uma tentativa de acabar com qualquer possibilidade de uma metafísica que transcenda a coisa e/ou a situação em si. Assim, o neopragmatismo opera, como demonstra Semeraro, o fim da metafísica, no ensaio de desqualificar qualquer tentativa de mudança do mundo, com o argumento de que não existem questões filosóficas a serem resolvidas. Nas palavras do autor:

Ao se dedicar aos romances e afastar seus olhos das contradições sócio-político-econômicas existentes no mundo, o neopragmatismo de Rorty quer nos fazer crer que hoje não há mais problemas filosóficos “fundamentais” a serem resolvidos e que a filosofia não passa de uma “crítica literária”, de uma “prática discursiva” entre outras que caracterizam a nossa existência. Por isso a filosofia deve abandonar sua pretensão de elaborar visões globais de mundo, de fundamentar o conhecimento e de dar sustentação à práticas éticas e políticas, para transformar-se em uma espécie de narrativa, sem nenhuma tentativa de chegar a uma “teoria abrangente ou a um projeto de sociedade. Pois, agora, trata-se não de elaborar conceitos, mas de transitar entre vocabulários; não de construir uma epistemologia, mas de dedicar-se aos jogos de linguagem; não de argumentar, mas de justificar para “audiências”; não de auscultar a realidade, mas de “conversar” sobre ela. (SEMERARO, 2005, p. 6)

Estas formas de pensar, entretanto, apresentam conseqüências para o campo educacional que o conformam no sentido de uma crescente desqualificação da ciência, do conceito e da própria filosofia que sustenta a visão de mundo e de realidade, que não abrem mão do trabalho com o conhecimento científico, como ponto de partida para o trabalho com o concreto, cuja especificidade justifica a existência do trabalho escolar, ou seja, o materialismo histórico. Neste sentido, colocando em dúvida a existência da realidade e da própria ciência, estas filosofias colocam em xeque a necessidade da existência da escola e do trabalho escolar.

Para HIDALGO (2004) pode-se citar como exemplo de uma escola que se organiza pelo ideário pós-moderno, entre outros: a tendência a desqualificar a

²⁶ Entre estes devem ser citados Wilian James e James Pierce e, no campo educacional, o pensamento de John Dewey.

ciência e o conhecimento objetivo, oriundo de sua aversão ao reconhecimento da existência de uma realidade objetiva; como consequência, a tendência à desvalorização do professor e da própria escola, uma vez que não há o que ser ensinado de forma objetiva; a valorização de outros espaços educativos para além da escola; a tendência a ver, portanto, como necessária a participação dos pais nas decisões da escola, mas agora não visto como forma de garantir um determinado princípio de gestão mais democrática, mas pelo fato de que para os pós-modernos o conhecimento dos pais tem que ser valorizada e trabalhado pela escola, pois não existe uma hierarquia entre conhecimento objetivo e saberes populares; a tendência à entrada destes saberes na organização do currículo escolar e a organização da prática escolar pautada, não no trabalho disciplinar, com conteúdos, mas no trabalho com atividades, baseada na lógica de temas de interesse e pautados nas possíveis inter-relações entre os conteúdos disciplinares derivados destes temas.

Do ponto de vista pedagógico, portanto, há que trabalhar mais com atividades pautadas em considerações levantadas a partir de problemas do cotidiano-existencial dos educandos que propriamente a partir do conceito, como bem lembra GHIRALDELLI JÚNIOR (2000 e 2002). Este autor, mesmo o fazendo de forma acrítica, uma vez que em seus textos parece concordar com a postura de uma escola e um professor que se pauta pelo ideário pós-moderno, apresenta um rol interessante daquilo que seria uma educação baseada nesta forma de ver o mundo. Para ele as posturas que denomina de modernas em educação, do ponto de vista pedagógico, sempre partiam do conceito elaborado cientificamente que, demonstrado para o aluno, e por este memorizado, poderia então ser utilizado para o entendimento de sua realidade. Assim, uma aula baseada neste princípio começava com o professor expondo aos alunos o conhecimento científico elaborado pela humanidade até aquele momento, que avançava para exercícios para a fixação destes pelos alunos para, numa parte final, poder aplicar este conhecimento no entendimento de sua realidade. Se do ponto de vista de suas etapas pode haver variações nestas, como mostram do ponto de vista da pedagogia as perspectivas marxistas-gramscinianas, de SAVIANI (1991) e ou existencialista-cristã de FREIRE (2005 e 2006), o que importa é que em todas elas havia a necessidade, explícita na primeira e implícita na segunda, de que se levasse em conta o conhecimento

humano produzido pela humanidade que até então dava conta do entendimento do problema que se queria entender. Ou seja, o que nutre o trabalho pedagógico é a necessidade do entendimento de uma realidade, realidade esta que podia ser entendida de forma objetiva, como demonstra ser possível o marxismo gramsciano de Saviani, e/ou subjetivamente, como quer pensar o existencialismo cristão de Freire.

Diferentemente, na perspectiva pós-moderna o ato de ensinar se inicia com o levantamento dos problemas existenciais dos educandos e dos seus grupos e tipos de interesses. Com isto em mãos, ao professor cabe a tarefa de agrupá-las e propor, em grupo, atividades que possam fazer os alunos refletirem sobre as formas de sua superação e/ou de seu entendimento. Nota-se que, nesta perspectiva, o que interessa não é mais a busca da construção com os alunos de ferramentas para que estes possam entender a realidade. Pelo contrário, preocupa-se em identificar as visões de mundo dos alunos e seus grupos sociais, na crença de que o mundo não é mais objetivo, mas, sim, o resultante dos conjuntos de interesses dos diversos grupos sociais existentes. Identificadas estas visões, vislumbra-se interferir na realidade incentivando a organização dos alunos para que identifiquem seus interesses específicos e, nas relações intersubjetivas, alterem a realidade fazendo valer seus interesses nas inter-relações com as visões de outros grupos. No intuito de investigar os interesses dos alunos e dos grupos sociais, isto requer muito mais o trabalho com atividades entre os grupos de estudantes, partindo de sua realidade empírica para chegar em suas representações, do que o trabalho com o conteúdo científico necessário ao entendimento do mundo objetivo. Nada mais coerente por parte desta perspectiva com a filosofia que a fundamenta, pois se a realidade não existe de forma estruturada e organizada, portanto não há como entendê-la. Dessa forma não cabe à escola ensinar, mas preparar os alunos para identificar e desenvolver seus interesses, com os professores, então, não tendo a necessidade de dominar o conhecimento objetivo e profundo da realidade. Podem ser estes, então, animadores das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola.

Já foi visto nesta tese, que esta postura de não enfrentamento da questão da realidade objetiva, por parte do mundo educativo, relaciona-se com a necessidade do mundo atual de produzir uma ciência que seja útil, que possa ser consumida no

imediatos e que resulte da hegemonia das concepções neopositivistas e neopragmatistas sobre esta, neste momento da acumulação de capital. De um lado, o neopositivismo, como demonstra FONTE (2007), permite o suposto estabelecimento de uma lógica de neutralidade sobre o conhecimento com a adequação deste a uma linguagem matemática que, em última instância, lhe permite ter ares de irrefutabilidade do fato descrito. Em suma, permite que se continue com a máxima positivista do fim da metafísica e se justifique o imediato como parâmetro de interpretação da realidade. Deve-se notar que sem metafísica, com a crença da existência unicamente de fatos, servem estes para justificar a realidade existente. Se o que existe são os fatos e estes formam a realidade, nada existe além da realidade dos fatos tomados “positivamente”. Ficam desqualificadas, *a priori*, as tentativas de querer alterar a realidade simplesmente por que outra realidade não existe e não pode existir. Da mesma forma, serve à burguesia no momento histórico atual para justificar a realidade capitalista, pois para este não há porque buscar a apreensão da verdade objetiva, mas apenas da verdade que interessa a um grupo e/ou a uma determinada sociedade, na busca da continuidade de sua existência. Ou seja, se não existe a possibilidade de conhecer objetivamente a realidade, interessa unicamente buscar o conjunto de interpretações desta que permita o convívio de uma determinada sociedade. Justifica-se, portanto, a sociedade do capital, pois não existe o problema de pensar numa sociedade diferente dela mas, unicamente, encontrar os encaminhamentos das situações que permitam a vida sob a hegemonia do capital.

Estas duas filosofias, justificando a sociedade do capital, ligam o campo das idéias ao mundo educativo na atualidade. Assim, relacionam-se com a tendência pedagógica dominante no Brasil, desde pelo menos os anos 1960, denominada por SAVIANI (2007) de produtivista, por sua ligação direta e ou indireta com o mundo do trabalho, pensado, neste caso, como a necessidade do mundo educativo se adequar às exigências da conformação da força de trabalho aos interesses da acumulação de capital. Para o autor, a pedagogia dominante no Brasil entre o período que vai de 1930 até o início dos anos 1960 foi a tendência escolanovista, em que apareciam claramente em seu ideário a necessidade da mudança das condições em que se organizava a educação no Brasil, pautada unicamente pelo padrão de obediência à

autoridade. O movimento escolanovista foi o responsável, de acordo com o autor, pela passagem do modelo teocêntrico, baseado na autoridade divina da pedagogia de base jesuítica e brasílica -dominantes até então num país de bases unicamente agrárias que era o Brasil, para uma pedagogia de base humanista, que correspondia à passagem para a fase de industrialização por que atravessava a história brasileira. Para a organização do trabalho pedagógico, significou a passagem da centralidade do conteúdo e do professor para a atividade e o aluno. O autor reconhece que, embora numa perspectiva liberal de mundo, o movimento escolanovista representou avanços para a educação brasileira.

Esta forma de organização da escola, entretanto, de versão liberal, prometendo a inserção de todos os alunos na sociedade de consumo, começa a mostrar-se não inteiramente verdadeira quando do pós-guerra e da não concretização histórica de seus postulados. Além disso, também começa a tomar corpo na sociedade brasileira a oposição entre o pensamento de uma parte da burguesia e de setores de esquerda, que queriam lançar as bases para um capitalismo brasileiro (reforma agrária, urbana, cambial, etc.) e aquela ideologicamente atrelada ao capital mundial, que queria a inserção dependente do país aos circuitos do capital. Vencida pela força a contenda, pelo menos até o presente momento, pelos interesses deste último grupo, cabia a adoção de formas de adequação por parte da educação ao mundo produtivo.

Para isso, muito contribuiu a obra de Theodore W. Schultz²⁷, editado no Brasil em 1973, mas publicado nos Estados Unidos pela primeira vez em 1967. De acordo com esta obra, o nível de desenvolvimento e riqueza de uma sociedade pode ser medido pelo grau de instrução de seus cidadãos, uma vez que este nível é consequência direta do nível de instrução. Com isto, a escola e a educação passam a ser vistas como investimentos, uma vez que supostamente fazem parte dos mecanismos de desenvolvimento e crescimento econômico dos países. Com isto, a educação passa ter um valor, a ser valorizada, em termos de poder ser medida como um dos instrumentos para o desenvolvimento econômico. Isto é, se passa a calcular e comparar o *quantum* gasto em educação com o *quantum* de crescimento econômico. Não se deve esquecer, entretanto, que o corolário desta visão é a de

²⁷ SHULTZ (1973).

que a educação tem que passar cada vez mais a ser conformada pelo mundo produtivo, pois esta tem que se preocupar, nesta visão, em fornecer o material humano necessário para o desenvolvimento de um país e/ou de uma região. Nestas condições, chega-se ao período de hegemonia nas concepções pedagógicas no Brasil do denominado produtivismo tecnicista, que SAVIANI (2007) define como o compreendido nas tendências pedagógicas brasileiras, a partir de 1969 e uma das principais fontes de justificação para a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71.

Para o autor, entretanto, esta hegemonia do produtivismo desde os anos 1960, se transmuta nas políticas educacionais no Brasil a partir dos anos 1990 num neoprodutivismo, agora representado pela combinação do que este denomina de neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. O neoprodutivismo se diferencia do produtivismo propriamente dito por este pautar-se mais pela exigência da qualificação individual, mas agora no viés da empregabilidade. De acordo com o autor,

agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, 2007, p. 428)

Segundo ao autor, no mundo atual a busca é pela criação de uma mão-de-obra adequada ao perfil da sociedade em que não há mais emprego para todos, como no período keynesiano.

Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo. (...) Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (*Ibid.*, p. 428-429)

O neoprodutivismo vem por três variantes. A primeira, segundo SAVIANI (2007), é o neoescolanovismo. O autor ressalta que o escolanovismo tradicional se traduz da transposição da educação “de seu aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade” (*Ibid.*, p. 429). Com isto,

configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é

aprender a aprender, isto é, a aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (*Id.*)

Entendendo que esta pedagogia serve à adaptação do indivíduo à sociedade em que vive, o autor ressalta que esta ainda buscava a incorporação dos indivíduos à sociedade em proveito de todos. Entretanto, na atualidade o lema “aprender a aprender liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. (SAVIANI, 2007, p. 430) Segundo o autor, a sociedade na atualidade cambia profundamente, e em velocidade cada vez maior, o que exige não o domínio de conhecimentos que logo depois se tornarão obsoletos, mas a capacidade de aprender a aprender, de adaptar-se constantemente a este mundo cambiante. Adaptadas, então, ao mundo educativo nas reformas educacionais no Brasil nos últimos anos, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as reformas educacionais diagnosticam a necessidade do trabalho com atividades e com o recuo da teoria científica. Assim o escolanovismo transmuta-se para o neoescolanovismo, pois a sociedade cognitiva exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para o inédito e desconhecido.

Assim, por inspiração do neoescolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas idéias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características *light*, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno. (*Ibid.*, p. 431-432)

A segunda forma de buscar o neoprodutivismo é com o neoconstrutivismo. O construtivismo tradicional pauta-se na perspectiva kantiana de que, se a realidade existe, esta não pode ser entendida da forma como é efetivamente é, mas somente pela forma como esta aparece à mente dos indivíduos. Assim, o sujeito constrói esquemas de apreensão da realidade, dos objetos e/ou dos acontecimentos. Com isto, para Piaget, considerado o pai do construtivismo, o conhecimento é construído individualmente por uma mente que busca adaptar-se e apreender o mundo. Assim, o conhecimento se forma na ação e não na reflexão, não sendo, portanto, objetivo, mas operativo, o que o liga com o pragmatismo. Para SAVIANI (2007) é possível falar agora em neoconstrutivismo porque, segundo este, há uma tendência, na atualidade, a reduzir esta forma de ver o conhecimento, a necessidade de que o

aluno construa seu conhecimento, mas agora pensado como a competência deste adaptar-se ao mundo do trabalho em constante mudança. O interessante nesta perspectiva é que sua relação com o pragmatismo aparece como necessidade, então, de desenvolver, na escola, conhecimentos também adaptados à inserção do indivíduo no mundo do trabalho, atualmente ao mundo do trabalho precário. Neste sentido sua ligação com a tendência apontada anteriormente, do neoescolanovismo, pois o ensino por atividade se liga a situações do mundo do trabalho precário, que não necessita, *a priori*, de muito conhecimento científico, mas muito mais do desenvolvimento de competências comportamentais, resultando daí o trabalho com atividades que não estão muito preocupados com o trabalho e com os conceitos elaborados.

Finalmente, o neoprodutivismo, segundo SAVIANI (2007), se manifesta no neotecnicismo. Para o autor, as bases da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais decorre a necessidade da obtenção do máximo de produção com o mínimo de recursos. No mundo capitalista, isto significa a necessária adoção de normas para a produção de uma mão-de-obra adequada ao capital na perspectiva de redução de seus custos e o conseqüente aumento dos lucros privados. Em tempos de taylorismo, de flexibilidade dos processos de produção e, principalmente, de consumo da força de trabalho, ao Estado cabe a função de ofertar um sistema educativo que dê conta de uma gama variada de processos formativos para a produção de uma gama também variada de força de trabalho. Passa-se, então, a preconizar nas políticas públicas a necessária vinculação das estruturas oficiais de ensino com a iniciativa privada, constituída por empresas e/ou não (ONG's, sindicatos, associações, etc.), com o intuito de reduzir os custos desta formação e adequá-la à necessária flexibilização da mão-de-obra, adequada ao capital. Nas palavras do autor,

redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. (SAVIANI, 2007, p. 437)

Estas três características, portanto, colocam o mundo educativo na eminência de continuar atrelado ainda mais aos interesses do mercado capitalista. Como demonstra SAVIANI (2007), estas tendências têm ligações implícitas com o ideário

pós-moderno quando permitem uma leitura pragmática do conhecimento e da organização do ensino e da atividade escolar. Como será demonstrado adiante estas três características também aparecem no que se denomina atualmente de educação do campo, constituindo-se, assim, em mais uma vinculação deste tipo de educação com o pós-modernismo.

CAPÍTULO I I – A REALIDADE ATUAL DO AGRO NO BRASIL E SUA INTERPRETAÇÃO FENOMÊNICA E EMPIRISTA, PAUTADA NO IDEALISMO

Para entender o “fenômeno” do surgimento e evolução do movimento pela educação do campo e suas bases filosóficas e epistemológicas é necessário um exame crítico às condições efetivas da realidade atual do agro no Brasil. Tal necessidade prende-se à constatação de que é na materialidade das condições de produção da vida que aparecem as idéias e formas de interpretação da realidade. Sendo assim, é necessário o desvelamento das condições de produção e reprodução da vida sob a égide do capital no campo, para o entendimento do real sentido da educação do campo, bem como os possíveis limites e possibilidades do referido movimento.

Para isto, o presente Capítulo tratará, inicialmente, de uma síntese das principais mudanças que estão ocorrendo no agro brasileiro nos últimos anos, com a intenção de fundamentar uma análise do lugar deste setor na economia brasileira e mundial, portanto na forma de reprodução social atualmente vigente no mundo.

Após esta discussão, o Capítulo apresentará quais são as análises acerca destas relações feitas pela academia, pelos governos e pelos ditos “movimentos sociais” – onde se inclui o sindicalismo – os proponentes do movimento “Por uma Educação do Campo” e dos quatro projetos de educação aqui analisados. Na parte final do Capítulo serão apresentados, a partir destas análises, os possíveis caminhos para a superação da situação atual do setor agrícola no Brasil, indicados por estes “atores”.

O objetivo deste Capítulo, para além de demonstrar a situação do agro no Brasil, é verificar quais as referências das análises feitas pelos setores hoje hegemônicos na academia, nos governos e nas organizações proponentes dos projetos. A hipótese é que suas análises da situação do agro, bem como sua proposta de transformação social, baseiam-se num viés fenomênico e idealista. Delimitando possíveis respostas a esta questão, ter-se-á uma primeira aproximação das reais possibilidades da transformação social colocadas pelo “Movimento por uma Educação do Campo” e pelos quatro projetos aqui analisados, bem como ao

entendimento das razões que levam estes a adotarem os modelos de educação que propõem.

2.1. A realidade atual do agro no Brasil

Nesta parte da tese será apresentada a situação do agro na realidade brasileira, tentando verificar sua posição e sua singularidade na sua organização econômica e até política. Para dar conta desta tarefa, esta será aqui tomada como a contradição entre o ser e o não ser, como dizem POLITZER (1984) e KOPNIN (1978). Ou seja, será vista antes de tudo como movimento. Para iniciar, serão apresentadas as principais características fenomênicas do agro no Brasil para, em seguida, fazer sua interpretação, na tentativa de descortinar sua “realidade concreta”, nos termos de KOSIK (2002).

Tal tal análise se faz necessária porque, como se verá adiante, tanto o “Movimento por uma Educação do Campo”, quanto os quatro projetos aqui analisados, se originam de organizações que acreditam na possibilidade da construção de um capitalismo com base num projeto com bases nacionalistas, ou seja, num capitalismo brasileiro, o que exige uma classe dirigente responsável por este processo histórico, ou seja, a existência de uma burguesia com interesses num projeto nacional brasileiro. Esta perspectiva tem como seu corolário, entretanto, o ideário de que é possível a partes da população como indivíduos e/ou de pequenos produtores capitalistas, na agricultura, tornarem-se grandes capitalistas. Constituem-se, assim, num pensamento pequeno-burguês, ideário este presente nas organizações proponentes dos projetos de educação do campo produzido pelo discurso de grupos de pequenos capitalistas e/ou mesmo da alta e/ou média burocracia sindical, além de técnicos e diretores de ONG’s, fomentados pelo discurso e trabalho da gerência do Estado burguês.

Há a necessidade de verificar a viabilidade histórica desta tese, dado que as condições de sua concretização parecem distantes, uma vez que praticamente não há setores de atividade do agro que ainda não estejam sob a égide do capital, ou seja, onde a vida humana já não tenha sido subsumida aos interesses do capital e

da mercadoria, e/ou onde já não existe mais cadeia produtiva do agro no Brasil que já não esteja em mãos de capital mundial. Ou seja, nas condições em que o capital praticamente não tem mais atividade nova para explorar e num estágio onde o imperialismo já se apossou de todas as cadeias produtivas, parece não haver mais espaço na história para o ideário pequeno burguês de um capitalismo com base no capital brasileiro. Esta parte inicial é importante, portanto, para demonstrar, já em suas bases, a indicação do possível primeiro erro histórico da educação do campo. Esta, ao indicar uma educação para um “novo projeto de desenvolvimento para o campo”, é a expressão de seu ideário, em última instância, das possibilidades de um reformismo, ou seja, das possibilidades de melhora da vida dos agricultores dentro do capitalismo no Brasil, indicados, por exemplo, pela constante menção de seus formuladores de uma educação “adequada à cultura e à vida dos sujeitos do campo” para se contrapor ao êxodo rural, buscando seu estancamento e posterior reversão.

2.1.1. O avanço da agricultura no Brasil por produto: a relação produção para exportação e para o mercado interno

Nas obras de vários autores, como FURTADO (1976 e 1986), GUIMARÃES (1968), PRADO JÚNIOR (1990 e 1992), SILVA (1981), GRAZIANO DA SILVA (1996) e SINGER (1983), entre outros, é corrente a conclusão que o Brasil teve, desde os tempos de colônia portuguesa, uma economia agrária organizada prioritariamente para o abastecimento do mercado externo e, apenas secundariamente, voltada ao abastecimento de um mercado interno. Ocorre que esta continua sendo uma das mais marcantes tendências do agro na atualidade.

A análise dos números acerca da evolução da produção agrícola no Brasil leva a esta constatação. De acordo com a CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento), a produção de grãos no território brasileiro foi, em 2006-07, de 130,51 milhões de toneladas, volume 124,8% acima do colhido na safra 1989-90. Entretanto, as culturas que mais tiveram crescimento de produção foram o milho e soja que, respectivamente, aumentaram 85,7% e 277% no período considerado. Juntas, estas culturas respondiam por 73,4% da produção total de grãos no Brasil em 1989-90 e, agora, respondem por 83,2% desta. Além disso, das 72,5 milhões de

toneladas adicionadas à safra de grãos entre o final dos anos 1980 e a atualidade, 65,9 milhões, ou 91% vieram do aumento das produções destes dois cereais.

O grande responsável por este aumento é o mercado mundial. Isto pode ser visto, para estes produtos, sob duas formas. De um lado, as exportações de milho passam de insignificantes 6,7 mil toneladas, em 1989-90, para 7,5 milhões de toneladas, atingindo na safra 2006-07 quase 15% da produção total deste cereal no Brasil. No caso da soja, de uma produção total de 58 milhões de toneladas, 26,3 milhões, ou 45,3%, são hoje exportadas na forma de grãos. Em 1989-90, foram exportadas 11,5 milhões de toneladas, apenas 35% da produção daquela safra²⁸.

Além disso, a importância do mercado mundial como principal força da dinâmica da produção desses grãos pode ser verificada pela análise da estrutura de mercado destes produtos. Sendo o milho o principal componente de rações para o setor de carnes, o aumento nos seus volumes produzidos tem sido puxado pela dinâmica do mercado mundial. Neste sentido, pode-se dizer que o milho é um produto que se torna mais uma *commodity*, cuja demanda mundial influencia de modo crescente as condições de produção no Brasil²⁹. No caso da soja, é notória (BRUM, 1993) a sua dinâmica dada pelas condições do mercado mundial de carnes, uma vez que, junto com o milho, constitui-se historicamente em componente da alimentação de animais, adequada à expansão da forma norte-americana de produção destes produtos. Assim, a soja sempre teve no Brasil a característica de estar voltada ao atendimento da demanda interna, mas também da demanda externa³⁰.

Como a dinâmica é dada pelo mercado mundial, produtos que atendam mais ao mercado interno, como por exemplo, o feijão, o arroz e mesmo a mandioca, apresentam baixos índices de crescimento em sua produção. Para o feijão houve um aumento de apenas 42% e, para o arroz, de apenas 13% entre as safras 1989/90 e

²⁸ Do restante do complexo (soja farelo e soja óleo), de uma produção total de 28,36 milhões de toneladas, atualmente 51% ganha o mercado externo, contra 50,5% em 1989/90. Convém lembrar, entretanto, que tal estagnação ocorreu principalmente devido à redução do percentual do esmagamento de soja no Brasil após a aprovação da "Lei Kandir", que zerou os impostos para a exportação de soja-grão. Ou seja, a aprovação da referida lei apenas confirma a tese.

²⁹ O mercado de milho no Paraná, por exemplo, cada vez mais tem seus preços definidos pela cotação na Bolsa de Chicago, o maior centro de referência para a formação de preços de *commodities* agrícolas no mundo. Isto ocorre em virtude deste Estado ter uma oferta bem maior que sua demanda, sendo tradicionalmente o principal supridor para os outros Estados do Sul do Brasil e, agora, para países da América Latina (principalmente México e Venezuela) e africanos.

³⁰ Neste caso, a dinâmica desta cadeia no Brasil também sempre foi definida pela dinâmica externa, materializada na cotação da oleaginosa no mercado mundial e, em especial, nas cotações na Bolsa de Chicago.

2006/07. Na realidade, desde o início dos anos 1990 a produção de arroz não passa das 11 milhões de toneladas e, no caso do feijão, não passou das 3 milhões de toneladas³¹, apesar do crescimento vegetativo da população brasileira desde o início da década passada.

TABELA 01 – Brasil: produção de grãos (1990/91 a 2006/07) – Mil t.

CULTURA	SAFRA		VARIÇÃO	
	1990/91	2006/07	PERCENTUAL	ABSOLUTA
	(a)	(b)	(b/a)	(b-a)
CAROÇO DE ALGODÃO	1.351,8	2.291,9	69,5	940,1
AMENDOIM TOTAL	138,8	224,7	61,9	85,9
AMENDOIM (1ª SAFRA)	108,1	176,3	63,1	68,2
AMENDOIM (2ª SAFRA)	30,7	48,4	57,7	17,7
ARROZ	9.996,8	11.306,4	13,1	1.309,6
AVEIA	306,8	284,7	-7,2	-22,1
CENTEIO	7,3	5,8	-20,5	-1,5
CEVADA	181,7	234,8	29,2	53,1
FEIJÃO TOTAL	2.344,9	3.351,3	42,9	1.006,4
FEIJÃO (1ª SAFRA)	910,9	1.489,6	63,5	578,7
FEIJÃO (2ª SAFRA)	1.180,0	1.114,7	-5,5	-65,3
FEIJÃO (3ª SAFRA)	254,0	747,0	194,1	493,0
GIRASSOL	52,0	120,0	130,8	68,0
MAMONA	134,5	73,1	-45,7	-61,4
MILHO TOTAL	27.225,6	50.567,8	85,7	23.342,2
MILHO (1ª SAFRA)	24.335,3	36.452,8	49,8	12.117,5
MILHO (2ª SAFRA)	2.890,3	14.025,0	385,2	11.134,7
SOJA	15.395,0	58.039,9	277,0	42.644,9
SORGO	294,6	1.105,9	275,4	811,3
TRIGO	3.077,8	2.721,7	-11,6	-356,1
BRASIL	58.057,7	130.512,8	124,8	72.455,1
PROD. SOJA E MILHO	42.620,6	108.607,7	154,8	65.987,1
PART. SOJA E MILHO	73,4	83,2	13,4	9,8

FONTE: CONAB

Para outros produtos do agro no Brasil também se verifica a tendência da crescente importância da dinâmica externa. No caso das carnes (aves, bovinos e suínos), em 1990, a exportações eram o destino de apenas 9,1% do volume produzido e, em 2007, devem ser o destino de 24,5% da mesma produção, num aumento de quase 170% na participação das vendas externas no total produzido no Brasil. Isto ocorre porque no período 1990 a 2007, enquanto a produção total de

³¹ Na realidade, há um recuo no consumo *per capita* destes produtos no Brasil, como demonstram os dados da PNAD.

carnes aumentou 200%, as exportações de todo o complexo aumentam mais de 700%.

TABELA 02 – Carnes: produção e exportação a partir do Brasil (1990 e 2007) - Mil t.

Tipo	1990			2007			Variações		
	Produção	Exportação	Part. da exportação (%)	Produção	Exportação	Part. da exportação (%)	Produção	Exportação	Part. da exportação (%)
Aves	2.355,0	299,2	12,7	9.821,3	2.984,3	30,4	317,0	897,4	139,2
Suíno	1.050,0	13,1	1,2	2.973,1	498,8	16,8	183,2	3.707,6	1.244,7
Bovino	4.400,0	400,0	9,1	10.630,2	2.265,1	21,3	141,6	466,3	134,4
Total	7.805,0	712,3	9,1	23.424,6	5.748,2	24,5	200,1	707,0	168,9

Fonte: CONAB

Além destas produções, obedecem à lógica da exportação as produções de cana-de-açúcar, café e madeira. Para a cana, segundo a CONAB, a produção em 2007 foi de 527,9 milhões de toneladas, contra apenas 262,67 milhões de toneladas produzidas em 1990, num aumento de mais de 101%. Resultando em 31 milhões de toneladas de açúcar e mais 21 bilhões de litros de álcool combustível, o Brasil é a maior região supridora de açúcar para o mercado mundial, que agora se beneficia de um crescimento econômico na China e na Índia. No caso do álcool combustível, para além do aumento da demanda interna, o país começa a ser supridor, também para o mercado mundial, dada a crise dos combustíveis fósseis. De todo complexo sucroalcooleiro, saíram do país, em 1997, apenas 6,5 milhões de toneladas, ou 1,9% da produção de açúcar e álcool naquele ano, contra mais de 21 milhões de toneladas em 2006, que representou já quase 5% de toda produção deste setor no ano passado. Com a iminência da crise ambiental derivada da queima do combustível fóssil, a tendência é o aumento deste setor no Brasil, puxada em grande parte pelas exportações.

No caso do setor florestal as exportações vêm aumentando significativamente. Entre 1997 e 2006 estas aumentaram 104%, passando de 7,2 para 14,7 milhões de toneladas.

Neste sentido, a importância das exportações cresce também para produtos que tradicionalmente não faziam, há alguns anos, parte da pauta exportações para o mercado mundial com origem no Brasil. Estes são os casos, por exemplo, além do já citado milho, dos lácteos. Não importa que a população brasileira consuma, de

acordo com a CONAB, menos de 186 litros de leite/ano, quando a recomendação da OMS (Organização Mundial da Saúde) seja de, pelo menos, 280 litros. Em 2006 a produção de leite do país foi de 24,5 bilhões de litros, saindo do país quase 1 bilhão de litros, ou 4% do total da produção em todo território brasileiro. Em 1997, com uma produção de 20 bilhões de litros, as exportações foram de apenas 40,4 milhões de litros, ou menos de 0,2% da produção daquele ano.

Como se pode perceber há o aumento da importância do mercado mundial para a definição da dinâmica da produção de alimentos no Brasil, com um crescente volume da produção tendo como destino o consumo externo. Assim, produtos que são demandados pelo mercado mundial apresentam aumento de produção, enquanto há estagnação ou baixo aumento da produção para os produtos cuja dinâmica depende mais da demanda interna.

2.1.2. A mundialização e concentração agroindustrial

Ao lado do aumento da produção para a exportação, há no país um amplo processo de mundialização e concentração agroindustrial. Isto ocorre tanto na indústria fornecedora de insumos para a agricultura quanto na indústria processadora.

Na indústria de insumos, setores como a produção de sementes, de máquinas e veículos, além de fertilizantes e agrotóxicos (herbicidas, pesticidas e fungicidas) já estão praticamente todos nas mãos de empresas de capital mundial. As vendas de agrotóxicos no Brasil são dominadas, de acordo com o SINDAG/AENDA³², pela suíça Syngenta, pelas alemãs Bayer e Basf, pelas norte-americanas Monsanto e DuPont. Responsáveis, respectivamente, por 20%, 16%, 16%, 9% e 8%, das vendas internas de agrotóxicos no Brasil, juntas respondem por 69% das vendas totais para o mercado brasileiro.

No caso do setor de agrotóxicos, as empresas “donas” do mercado brasileiro sempre foram empresas de capital forâneo. Entretanto, nos setores de sementes e fertilizantes, tem havido nos últimos anos, no Brasil, a concentração industrial e a transferência do controle acionário para empresas de capital mundial. As grandes

³² Sindicato Nacional para a Defesa Agrícola, representante da indústria.

empresas do setor de sementes no Brasil, desde a revolução verde da década de 1960, foram a Agroceres e a Cargill, com a participação de inúmeras outras empresas. Até 1997, de acordo com PAULILO & SANTINI (2002) e WILKINSON (2000) estas dominavam 57% do mercado brasileiro de sementes, mas ainda o dividiam com aproximadamente outras 60 empresas menores. A partir da compra, em 1997, da Agroceres (e de outras empresas menores, como a Braskalb) a norte-americana Monsanto atualmente domina, sozinha, 63% do mercado brasileiro de sementes. Outros 22% são dominados por outras três empresas estrangeiras: a DuPont, a Novartis e a Dow Chemical. Assim, restam para as empresas ainda de capital não mundial, aproximadamente 15% do mercado brasileiro.

No setor de fertilizantes, a concentração e a mundialização também ocorrem. Desde 1996 a norte-americana Bunge adquiriu, no Brasil, as operações da Serrana, Manah e Iap, entre outras³³. Da mesma forma, a também norte-americana Cargill passou a controlar as atividades da Ouro Verde, Fertiza e Solorico. Além disso, de acordo com o CADE³⁴ (2000), Bunge e Cargill têm o controle de 85% de todo o capital da Fertifós³⁵, empresa que detêm 76% de todo mercado brasileiro de compostos básicos para fertilizantes. Assim, pode-se afirmar que estas detêm, pelo menos, 64% do mercado de compostos básicos, 44% do mercado de NPK³⁶ e 66% do mercado de fertilizantes fosfatados, segundo o CADE.

A concentração e mundialização continuam, também, no setor processador, não havendo neste setor ramo que não esteja praticamente dominado por indústrias de capital mundial. No setor cafeeiro, as maiores marcas do mercado já são de proprietários estrangeiros, que comandam esta cadeia: o café Melitta, de grupo alemão de mesmo nome; o grupo norte-americano/israelense Strauss-Elite, dono da marca Café Três Corações; o Café do Ponto (a marca mais vendida no Brasil) além das marcas Caboclo, Pilão e Seletto, são de propriedade da norte-americana Sara Lee; além da suíça Nestlé, que trabalha com marcas deste nome no setor de café solúvel. Estas empresas, ao lado da nordestina Santa Clara (empresa que mantém

³³ Elekeiroz e Takenaka.

³⁴ Coordenadoria de Administração e Defesa Econômica.

³⁵ A Fertifós nasceu em 1992 com a formação de consórcio entre a Serrana, a Fertiza, a Manah, a Iap, a Solorico, a Ouro Verde, o Banco Bamerindus e o fundo de pensão dos funcionários da Fosfértil, que venceu os leilões de privatização da Fosfértil e Ultrafértil. Adquirindo em outro leilão a Goiasfértil, e sendo as empresas deste consórcio paulatinamente adquiridas por estas duas empresas, formou-se o poder que têm atualmente Bunge e Cargill no mercado brasileiro de fertilizantes.

³⁶ Mistura de Nitrogênio, Fósforo e Potássio, compostos para a fabricação de fertilizantes.

parceria com a Strauss-Elite), detêm mais de 40% do mercado de café no Brasil. De acordo com a ABIC (Associação Brasileira da Indústria de Café), as 10 maiores empresas, dominam 46% deste mercado.

No setor lácteo a situação é a mesma, com a dinâmica do setor sendo dada por empresas de capital mundial. As maiores empresas coletoras e processadoras de leite são DPA, associação entre a suíça Nestlé e a neozelandesa Fontera, seguida pela italiana Parmalat. Entre as 10 maiores encontram-se, ainda, a francesa Danone e a holandesa Vigor. Em 2006, apenas estas quatro empresas foram responsáveis pela captação de 48% de todo leite com inspeção federal e/ou estadual, produzido no Brasil.

No setor de grãos, a concentração continua. Atualmente no Brasil, praticamente quatro empresas de capital mundial, detêm maior parte do processamento e comercialização destes. Estas são as norte-americanas Cargill, Bunge e ADM³⁷ e a francesa Louis Dreyfus, dona no Brasil da Coinbra Alimentos.

No setor de carnes, também há uma concentração significativa, havendo um processo, mesmo que mais atrasado, de mundialização do setor. As grandes empresas neste caso são a Sadia e a Perdigão, ainda brasileiras, mas que são acompanhadas pela norte-americana Cargill, dona da marca Seara e da francesa Doux, dona da marca Doux/Frangosul. Na avicultura, de acordo com a ABEF (Associação Brasileira dos Exportadores de Frango) e UBA (União Brasileira de Avicultura), as quatro maiores empresas do Brasil (Sadia, Perdigão, Cargill/Seara e Doux/Frangosul), detêm quase 38% dos abates de aves no país e 66% das exportações a partir do Brasil. Na suinocultura a situação é parecida, com as quatro maiores empresas, neste caso a Sadia, Perdigão, Aurora e Cargill/Seara, respondendo por mais de 50% da produção e quase 53% das exportações de carne suína a partir do Brasil.

2.1.3. A concentração no varejo

No varejo de alimentos, setor que tem relação direta com a agricultura e formatação do agro há também um amplo processo de mundialização e de

³⁷ Iniciais de Archer Daniels Midland Company.

concentração. As estimativas da Revista Supermercado Moderno³⁸ são de que mais de 50% da oferta total de produtos que chegam ao consumidor final no Brasil já passem por grandes redes de varejo. Cabe lembrar que este processo está atrasado em relação aos países centrais do sistema do capital, onde a participação dessas redes nas vendas ao consumidor final já são estimadas em até 80%.

Segundo a referida revista, no Brasil, as principais redes de varejo são o grupo francês Carrefour, dono de 16,6% das vendas no varejo do país, seguido pelo grupo ainda³⁹ brasileiro Pão de Açúcar, com participação de 16,5% das vendas no varejo, e pelo norte-americano Wall Mart, dono de mais 12% do mercado de varejo no país. Assim, apenas estes três grupos são responsáveis por mais de 45% de todo volume de vendas ao varejo no país atualmente.

2.1.4. O avanço para a produção de agrocombustíveis

Com a anunciada chegada da crise do fim dos estoques de petróleo, há a busca cada vez maior, por parte das empresas, de fontes alternativas ao combustível fóssil. Neste sentido, o Brasil torna-se local privilegiado de exploração agrícola agora não somente para a produção de alimentos, mas também para a oferta de agrocombustíveis. Neste leque, podem ser classificados tanto o álcool a partir do etanol – no Brasil obtido a partir da cana – quanto o óleo para a combustão em motores diesel, obtido no Brasil a partir de um conjunto de produtos: soja, girassol, mamona, dendê (palma), pinhão-manso, candeia, babaçu, entre outros.

A competitividade do Brasil se relaciona com seu imenso estoque de terras agriculturáveis, que chega a mais de 300 milhões de hectares, somado a fontes baratas de água, num país basicamente tropical, o que significa sol o ano inteiro, além de uma das mais baratas forças de trabalho do planeta. Neste sentido, já são produzidos no Brasil mais de 25 bilhões de litros de etanol, segundo BERMANN *et al*

³⁸ REVISTA SUPERMERCADO MODERNO (2008).

³⁹ Ainda porque em 2005 o Grupo Pão de Açúcar tenha assinado contrato de convênio com um supermercado francês, o segundo do *ranking* daquele país, atrás apenas do Carrefour, com o objetivo de permitir a entrada do Extra na França e desde grupo no Brasil que pode, mais à frente, significar a junção das duas empresas. Assim, como ocorreu com a Ambev, hoje dominada por uma empresa belga, e com a Coteminas, hoje dominada pela norte americana Palm Springs, nesta associação o capital de origem no Brasil tende a perder o comando, pelo poder de mercado destas, para o grupo francês.

(2008), volume já superior ao produzido no segundo maior território produtor, os Estados Unidos, que produzem pouco mais de 18 bilhões de litros.

2.1.5. A população e o emprego no rural brasileiro

A evolução das condições da economia do agro no Brasil nos últimos anos, descritas anteriormente, não podem ter outra consequência sobre a população do campo que não a continuidade do êxodo rural, típico do avanço do capitalismo no mundo no século XX e a partir de sua segunda metade, em particular, no caso brasileiro. Segundo o IPEA (2006), a partir de dados do IBGE/PNAD 2005, (IPEA, 2006) a população que vive no campo no Brasil recuou de 32 milhões, em 1995, para 27,5 milhões, em 2003. Em 2005, a PNAD daquele ano demonstrou uma população de 31,7 milhões de pessoas vivendo no campo. A princípio se poderia dizer que haveria uma certa estabilidade desta população, não fosse a mudança metodológica incorporada pelo IBGE. Neste último ano, pela primeira vez na história daquele Instituto se fez a contagem populacional em todas as Regiões brasileiras, o que permitiu, então, incluir os dados da Região Nordeste. O êxodo fica incontestado: mesmo com a incorporação da população desta última Região, a população que vive no campo no Brasil diminuiu.

Este resultado pode ser também encontrado por outro dado da mesma pesquisa que é a contagem de domicílios rurais. Segundo esta, em 1993 havia no rural brasileiro um total de 7,271 milhões de residências, número que aumentou para 8,2 milhões em 2005. Entretanto, considerando que cada domicílio tinha naquele ano uma média de 4,4 pessoas, número que recuou para apenas 3,8 pessoas em 2005, verifica-se que a população vivendo no campo no Brasil, na realidade recua no período de 12 anos, vindo das 32 milhões para apenas menos de 31,7 milhões de pessoas.

Estes números resultam do comportamento da produção agrícola no Brasil, como já descrito anteriormente. Isto porque as produções que mais se expandem no agro nos últimos anos são aquelas orientadas para o mercado de exportação, baseadas em atividades onde há uma procura intensiva pela redução da quantidade de trabalho vivo necessário para sua produção. Como demonstram vários estudos (DESER, 2005, entre outros), a atividade de carnes (aves, suínos e bovinos) tende a

se expandir e concentrar na Região Centro-Oeste e em unidades de maior escala de produção permitida pelo uso de mais eficientes equipamentos. No caso da produção leiteira, a obrigatoriedade do aumento da escala em virtude também dos equipamentos de coleta, resfriamento e transporte do leite, também demonstra uma clara redução no número de agricultores produzindo leite no Brasil, segundo a LEITE BRASIL⁴⁰. Isto é confirmado pelos números do Censo Agropecuário 2005/06, recentemente divulgados. De acordo com este, em 2005/06 houve uma produção de 21,4 bilhões de litros de leite, num aumento de 20% em relação à produção de 1995/96. Entretanto, esta produção ocorre em 1,34 milhões de estabelecimentos agropecuários, numa redução de 25% no número de estabelecimentos. No caso das carnes também ocorre o mesmo fenômeno de aumento da produção, com redução do número de estabelecimentos que produzem, o que significa aumento da escala e redução da quantidade de trabalho vivo necessário. Na suinocultura, há entre os Censos Agropecuários 1995/96 e 2005/06, um aumento de 20% no rebanho, com queda de 26% no número de estabelecimentos e, na avicultura, há um aumento de 72% na produção, com a queda de 14,5% nos estabelecimentos produtores. No caso dos grãos, a adoção de máquinas e implementos com capacidade de trabalho cada vez maior, também leva à possibilidade do aumento de escala, com a redução da quantidade de trabalho vivo necessário para a produção agrícola. Neste sentido, SCHLESINGER & NORONHA (2006), estimam que o trabalho de apenas 2 pessoas é demandado para a o cultivo de 100 hectares de soja.

Com isto, a mesma PNAD 2005, do IBGE, demonstra uma relativa estagnação da população trabalhando no campo. Segundo a Pesquisa, a PEA Rural no Brasil passou de 17 milhões de pessoas, em 1993, para apenas 17,33 milhões em 2005, numa evolução de apenas 2% em 12 anos. Note-se, entretanto, que na realidade há no rural brasileiro uma tendência de redução das ocupações agrícolas, aquelas afeitas ao trabalho com a produção de algum bem agrícola propriamente dito e, ao contrário, o aumento das ocupações em outras atividades, classificadas pela PNAD/IBGE de não agrícolas. Este aumento, entretanto, não compensa, ou compensa muito pouco, a perda de postos de trabalho agrícola. Conforme os dados da Pesquisa, em 1993 as atividades agrícolas no Brasil produziam ocupação para

⁴⁰ Associação dos Produtores de Leite do Brasil.

13,26 milhões de pessoas, que recuaram para apenas 12,55 milhões doze anos depois, em 2005. Já as ocupações não agrícolas aumentam de 3,8 milhões para 4,75 milhões, representando um aumento, neste caso, de quase 1 milhão de ocupações. Deve-se lembrar, entretanto, que isto ocorreu somente após 2003, uma vez que até então a tendência era também de redução das ocupações não agrícolas. O fato de ter havido uma inflexão na curva de redução do número deste tipo de ocupação a partir deste ano indica, como já apontado anteriormente, a ligação com a retomada de crescimento da atividade econômica como um todo no Brasil, derivada da ligação da integração da economia nativa ao mercado mundial. Ou seja, a retomada do comércio mundial leva à retomada do crescimento econômico mais consistente. Especificamente, no caso da agricultura, há uma nítida relação entre a retomada do aumento no número das ocupações não agrícolas⁴¹ com o crescimento dos volumes exportados pelo país: grãos (soja, milho e trigo), carnes (de aves, suína e bovina), lácteos, madeira e celulose, etc.

Os números do Censo Agropecuário 2005/06 confirmam, também, a redução do número de ocupações, que naquele ano agrícola foram de apenas 16,4 milhões de pessoas, contra mais de 17,9 milhões em 1995/96, a data do último Censo Agropecuário, numa redução de 8,3% em 10 anos.

Portanto, o quadro verificado no campo no Brasil demonstra claramente os efeitos de sua expansão capitalista que, como afirmado por KAUTSKY (1980): desde que o camponês virou agricultor, a produção no campo (na agricultura) é subsumida pela produção capitalista, tanto em termos de objetivos (produzir para o mercado), quanto em termos de técnicas (poupadoras de mão-de-obra), pela exigência da redução de valor, conseguida com a redução da quantidade de trabalho vivo envolvido no processo produtivo. A consequência se conhece por destruição das ocupações agrícolas, nem sempre, ou muito raramente compensada pela criação de novos postos de trabalho em outros setores da economia.

2.1.6. A concentração fundiária e a violência no rural brasileiro

Cabe lembrar, ainda, que no Brasil este processo vem com uma situação

⁴¹ Pessoa que mora no campo, mas tem uma ocupação não ligada à atividade agrícola. Por exemplo, o pedreiro ou o operário de uma agroindústria, entre outros.

histórica de concentração da terra, que traz violência para as populações que vivem no campo.

O Censo Agropecuário do IBGE 1995/96 demonstra que aproximadamente 48% das terras totais agrícolas no Brasil são de propriedade de menos de 20% dos proprietários rurais. Uma vez que o IBGE ainda não divulgou a totalidade dos números do Censo Agropecuário 2005/06, não é possível fazer esta atualização, mas as indicações dadas pelas evoluções das produções e números e estabelecimentos, devem confirmar a continuidade desta situação, senão seu incremento⁴².

Da mesma forma, o banco de dados do INCRA⁴³ demonstra que as propriedades rurais no Brasil ocupam aproximadamente 600 milhões de hectares. Como são ocupados pela agricultura (permanente e/ou temporária) aproximadamente 50 milhões de hectares e com a pecuária mais 250 milhões de hectares, se verifica que aproximadamente 50% das terras das propriedades rurais no Brasil não estão sendo ocupadas. Isto demonstra que a posse da terra no Brasil tem uma função de acumulação também pelo seu monopólio e não somente por sua exploração. Com isto, há no país na atualidade uma situação em que o monopólio da terra para a acumulação, via especulação imobiliária, combinada com a redução dos postos de trabalho no campo, tem levado à violência no campo.

Se a concentração de terras no Brasil é histórica, segundo os clássicos da questão agrária, dentre eles FURTADO (1976 e 1986), GUIMARÃES (1968) e PRADO JÚNIOR (1990 e 1992), esta claramente continua. Isto pode ser visto de duas formas, que são, analisar os números dos Censos Agropecuários do IBGE e os números do cadastro de imóveis rurais do INCRA⁴⁴.

De acordo com o Censo Agropecuário 1995/96 do IBGE, havia naquele ano um total de 4,8 milhões de estabelecimentos agrícolas, o menor número de estabelecimentos desde o ano de 1975, cujo Censo apresentou o total de 4,9

⁴² Um indicador interessante já divulgado pelo IBGE é o de que o número de tratores utilizados no Brasil recuou de 803,74 mil para 788,05 mil entre os Censos Agropecuários 1995/96 e 2005/06. Isto deve ter ocorrido em virtude da concentração fundiária, uma vez que tem aumentado a potência dos tratores vendidos pela indústria, segundo a ANFAVEA, que podem assim trabalhar uma superfície maior de terra.

⁴³ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

⁴⁴ Deve-se lembrar que existem diferenças entre estabelecimento agrícola e imóvel rural. O estabelecimento agrícola, segundo o IBGE, é a área de exploração, contígua ou não, mas com uma única administração. Já a o imóvel rural refere-se ao regime de posse, ou seja, é uma unidade de propriedade.

milhões de estabelecimentos. A par da redução deste número, houve ainda, desde os anos 1980, a queda na área cultivada. Se naquele ano a área total cultivada foi de 364,85 milhões de hectares, em 1995/96 foi de apenas 353,6 milhões. Já o Censo Agropecuário 2005/06 demonstra a evolução do número de estabelecimentos, que aumenta para 5,2 milhões. Embora a área total ocupada também aumente para apenas 354,8 milhões de hectares, é menor que a área ocupada em 1980.

Entretanto, a concentração da posse da terra fica evidente quando se verifica a distribuição da área ocupada em função do tamanho da propriedade. Segundo o mesmo Censo 1995/96, no Brasil naquele ano o grupo formado por 50% das propriedades menores detinha apenas 2,3% do total de terras cultivadas no país enquanto, por outro lado, o conjunto das 5% maiores propriedades detinham 68,8% das terras.

Outra forma de verificar a concentração fundiária é a partir do número de imóveis rurais existentes no país, número este levantado pelo INCRA. A par dos problemas em sua obtenção⁴⁵, no Brasil havia em 1967, quando este dado começou a ser levantado, 3,6 milhões de imóveis rurais, ocupando uma área de 360,1 milhões de hectares. Naquele ano, portanto, a área média dos imóveis rurais, pelo menos daqueles constantes do referido cadastro, era de 99 hectares. A par da evolução da economia brasileira, que conheceu na década de 1970, índices de crescimento do PIB relativamente elevados (em alguns anos acima dos 7% ao ano⁴⁶), houve o aumento da área cultivada, que chegou, em 1978, a 419 milhões de hectares e redução do número de imóveis que, naquele ano foram de apenas 3,7 milhões. Os anos 1990 se passam com a continuidade da queda no número de imóveis, mas, a partir de 1998, há uma retomada do crescimento deste número e da área ocupada pelos estabelecimentos. Em 1998 havia, no cadastro, 3,58 milhões de imóveis, que ocupavam uma área de 415,5 milhões de hectares e, em 2005, 4,9 milhões de estabelecimentos, ocupando 623 milhões de hectares. As explicações para este comportamento passam pela chegada da crise de empregos no mundo e no meio

⁴⁵ O Cadastro de Imóveis Rurais do INCRA é obtido a partir da informação voluntária (compulsória para a obtenção de financiamento da atividade agropecuária). Por conta disso, o próprio INCRA sabe que há um número expressivo de proprietários de imóveis que não fazem o registro de seu imóvel. Além disso, quando há divisão por necessidade econômica, venda e/ou herança, há o desmembramento de um único imóvel em vários outros.

⁴⁶ Disponível em: <www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2007.

urbano em geral, que trouxe certo contingente de pessoas para o meio rural, especialmente após a aprovação da possibilidade da aposentadoria por idade no meio rural, após a Constituição de 1998; pela ocupação de áreas agrícolas no cerrado goiano, matogrossense e bahiano, quanto da Amazônica Legal (PICOLLI, 2004) e pela própria necessidade de precaução quanto aos movimentos no campo, que exigem dos proprietários fundiários a regularização perante os órgãos oficiais, entre os quais, a declaração de posse de imóveis. Além dessas razões, não se deve esquecer que a terra sempre foi forma privilegiada da acumulação capitalista no Brasil. Como será melhor visto adiante, continuando a ser esta a forma específica de manifestação do capitalismo no Brasil, muitas terras foram adquiridas, incorporando-se ao cadastro do INCRA.

A área média das propriedades aumentou, entretanto, dos 99 hectares, em 1967, para 115,8 hectares, em 1985 e para 126,4 hectares, em 2005. Com isto, verifica-se aquilo que HOFFMAN (2007) chama de estagnação da concentração fundiária no país, histórica desde o Brasil Colônia.

Com esta situação, há também a continuidade da violência que tem marcado a história da disputa e a ocupação da terra no Brasil. Os números da tabela abaixo, produzida a partir dos dados levantados pela CPT⁴⁷ Nacional (2006), demonstram que a violência somente aumenta, pois, entre 1996 e 2005, o número de conflitos de terra aumentou 150%, o de pessoas envolvidas em conflitos 9%, a área envolvidas nestes conflitos 238% e a ocorrência de trabalho escravo em 1.352%. A partir dos anos 2000, quando mais se intensifica o modelo agroexportador para o atendimento das deficiências da balança de pagamentos brasileira, estes números também se intensificam.

A área ocupada por conflitos de terras é importante, pois, embora não se tenha número sobre a área total ocupada pelos imóveis rurais em 1996, a área ocupada total, em 1998, era de 415,57 milhões de hectares, segundo o INCRA e, naquele mesmo ano, segundo a CPT (2006), havia 4 milhões de hectares com algum tipo de conflito de terra, o que dá quase 1% da área total dos imóveis nesta condição. Como em 2005 havia uma área total de 615 milhões de hectares, mas 11,48 milhões de hectares com algum tipo de conflito, verifica-se que a participação

⁴⁷ Comissão Pastoral da Terra.

das áreas em conflito quase dobrou em oito anos, pois esta chegou a 1,8% da área total dos imóveis rurais. Se considerado, entretanto, que apenas aproximadamente 300 milhões de hectares são efetivamente ocupados pela agricultura e pecuária no Brasil, esta participação passa a ser bem maior, de 3,8%. Se retiradas desta área utilizada aquelas cujo uso é a pecuária, mais propícia à utilização extensiva, a área em conflito chega a 23% da área ocupada com agricultura.

TABELA 03 – Comparação dos conflitos no Campo no Brasil (1996/2005)

Item	1996 (a)	2000 (b)	2005 ©	Var. (c/a)	Var. (c/b)
Nº de Conflitos de Terras	750	660	1.881	150,8	185,0
Assassinatos	54	21	38	-29,6	81,0
Pessoas Envolvidas	935.134	556.030	1.021.365	9,2	83,7
Hectares	3.395.657	1.864.002	11.487.072	238,3	516,3
Trabalho Escravo	19	21	276	1.352,6	1.214,3

Fonte: CPT Nacional

A curva crescente e contínua no aumento da superexploração do trabalho, como visto acima, é na realidade um dos indicativos de como se dá o próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Na realidade, especializado na exploração de produtos da terra, cabe no que HARVEY (2004), denomina de novo imperialismo, agora baseado na exploração predatória da mão-de-obra e da terra, na supressão de direitos conquistados pelos trabalhadores e na degradação ambiental. Exemplo disto é, de um lado, o avanço na área plantada com cana-de-açúcar no Brasil que, ao exigir do trabalhador a competição com a colheita mecânica, segundo SILVA (2006b), traz uma intensificação que exige um ritmo de trabalho que ultrapassa os limites humanos. Segundo a autora, “na década de 1980, a média (produtividade) exigida era de cinco a oito toneladas de cana cortada/dia; em 1990, passa para oito a nove; em 2000 para 10 e em 2004 para 12 a 15 toneladas!⁴⁸” (SILVA, 2006b, p. 163). Ainda, de acordo com a autora,

acompanhando desde há 30 anos a situação do trabalho nesta região, por meio de muitas pesquisas, constato que, sobretudo a partir da década de 1990 – quando se consolida o processo de tecnificação desta agricultura, pelo uso intensivo de máquinas colheitadeiras de cana, capazes de substituir até 120 trabalhadores-, ocorreram vários processos simultâneos: aumento da precarização das relações de trabalho, existência de alguns casos de condições análogas à de escravo, aumento abusivo da exploração da força de trabalho, por meio da produtividade em torno hoje

⁴⁸ A exclamação é por conta da autora.

de 12 toneladas de cana cortada por dia, ocorrência de mortes súbitas, supostamente em função da fadiga e de mortes lentas, simbolizadas por uma verdadeira legião de mutilados.” (SILVA, 2006b, p. 164)

No caso da exploração ambiental, houve, no Brasil, a aprovação da Lei 11.284/2006, que ratifica a privatização das terras públicas na Amazônia, uma vez que dá o direito de exploração destas terras por madeireiras por 20 anos. Segundo PAULA (2006, p. 56), “os princípios e motivações que orientaram a formulação do PL 4.776/05, agora transformado na Lei 11.284/06, estão fortemente orientados para a satisfação dos interesses das grandes corporações que controlam o mercado mundial de madeiras”. Isto mais uma vez demonstra a própria adequação das leis no Brasil aos interesses do capital mundial, interessado na exploração no território nacional de produtos da terra para a continuidade da expansão do capitalismo em escala global.

Verifica-se, desta forma, que o avanço do capitalismo no Brasil se faz com o forte componente daquilo que a todo momento se tenta negar: a super-exploração da força de trabalho, através do aumento da mais-valia absoluta e da super-exploração dos recursos naturais, ficando claro o verdadeiro caráter em que se assenta a “competitividade” da economia instalada no território nacional. Pode-se estabelecer, assim, também o grau de seriedade, no sentido de sua efetividade sobre as mudanças a que se propõem, como será adiante melhor explorado, de algumas políticas para o agro definidas pela atual gerência do Estado burguês no Brasil, incluídas aí desde políticas para seu desenvolvimento, quanto as proposições para uma suposta educação do campo. Como se viu, no Brasil o diálogo existente e possível entre latifundiário (de velho e novo tipo) e o trabalhador rural, sem acesso à terra, concretiza-se “na bala”. Entretanto, a gerência do Estado burguês busca incessantemente esconder esta verdade histórica através da venda da ideologia da “concertação social⁴⁹” derivada, entre outros, da noção habermasiana⁵⁰, da “razão comunicativa”. Adiante ficará claro como a educação do campo sustenta esta busca.

⁴⁹ Concepção segundo a qual é possível a gestão compartilhada, entre os órgãos do Estado propriamente dito e as outras organizações sociais, para a gestão do desenvolvimento capitalista, em algum território e/ou país.

⁵⁰ Para entender o princípio da “razão comunicativa”, veja: HABERMAS (2000). Neste livro o autor se contrapõe à noção do trabalho como formador do humano, contrapondo a este “o diálogo e a comunicação entre os homens”, para este formador de sua mente e, portanto, do mundo. Este princípio abre a possibilidade de se trazer o entendimento do humano e da sociedade de suas bases objetivas, pautada nas formas reais da produção de sua existência, para o campo da subjetividade, pois vê o mundo como o resultado da forma como os seres humanos se comunicam. Para esta teoria, portanto, se o mundo é o reflexo do encontro das diversas formas de comunicação dos grupos humanos, há a possibilidade de se transformar o mundo através da

2.1.7. O avanço da agricultura capitalista e as dificuldades das pequenas unidades de produção

Como se pode perceber há no Brasil a intensificação da agricultura de caráter capitalista, sendo cada vez mais hegemônica pelo capital mundial. Nestas condições, há indicativos do aumento do nível de dificuldades para as pequenas unidades de produção continuarem existindo.

No mesmo Cadastro de Imóveis do INCRA, já citado anteriormente, os números de 2005 demonstram a existência 1,28 milhão de imóveis classificados como de pequeno porte⁵¹, o que corresponde a 25,9% do total dos imóveis rurais existentes no país. Destes, 649,34 mil, ou 50,7% destas eram consideradas como não produtivos. Ou seja, não apresentam níveis de produtividade compatíveis com o nível de produção já apresentado pelo avanço científico em 1985, de acordo com aquele órgão. Note-se que este grupo de imóveis ocupava uma área total de 46,5 milhões de hectares, ou uma área média de 72 hectares. Isto demonstra que mesmo ocupando uma área média inferior à área média dos estabelecimentos do país, estes imóveis não garantem uma “melhor gerência da propriedade”, como dizem alguns pensadores do agro no Brasil, como será visto adiante.

Além destes imóveis, há ainda aqueles que são classificados pelo INCRA como minifúndios⁵², correspondendo a mais 3,045 milhões de imóveis, e mais 368,32 mil imóveis considerados como de área média ou média propriedade⁵³. Destes, 209,54 mil são consideradas, segundo os mesmos critérios, também improdutivoas.

Somando-se os imóveis improdutivoas da pequena e média propriedade, verifica-se que mais de 17,4% dos imóveis rurais são considerados como improdutivoas. Como os critérios do INCRA para ter essa classificação são aqueles

mudança dos paradigmas comunicacionais. A transformação deixa de ser algo objetivo e passa a ser algo subjetivo. Daí decorre o paradigma da concertação social, pois as mudanças no mundo não mais se pautam em transformações objetivas em sua base produtiva, por exemplo, através da coletivização dos bens de produção como a terra, mas muito mais na mudança das formas de comunicação entre os indivíduos e/ou os diversos grupos humanos.

⁵¹ De acordo com o INCRA, pequena propriedade é aquela área entre um e menos de quatro módulos rurais.

⁵² Minifúndio, segundo o INCRA, é aquele imóvel com área inferior a 1 módulo rural.

⁵³ Média Propriedade, segundo o INCRA, é aquela com área maior que 4 e menor que 15 módulos rurais.

de 1985, verifica-se que uma atualização dos índices de produtividade para a atualidade (safra 2007/08) fará que estes números aumentem consideravelmente.

Os dados demonstram que há um número expressivo de imóveis rurais no Brasil que não têm condições de acompanhar o aumento do nível técnico exigido pela agricultura capitalista, em sua luta por redução na quantidade de trabalho vivo envolvidos nos processos produtivos. Uma análise por cadeia produtiva demonstra a tendência de aumento das exigências de escalas de produção, que forçam a adoção de novas tecnologias por parte dos agricultores e que levem à exclusão da atividade de número não considerável destes. No caso do leite, a adoção das tecnologias de ordenha mecânica, acondicionamento em tanques de resfriamento e o transporte em caminhões isotérmicos, todas tecnologias poupadoras de mão-de-obra dentro dos estabelecimentos agrícolas, forçadas pelo setor agroindustrial para reduzir seus custos, têm levado ao aumento da escala de produção, de acordo com estudos do DESER (2006). Da mesma forma, como demonstra estudo do DESER (2005), as exigências de adoção de tecnologias de controles automáticos de temperaturas e de fluxos de água e ração dentro de aviários, têm levado ao aumento das escalas de produção, forçado pela necessidade de pagamento destes investimentos.

Este fenômeno se repete em praticamente todos os outros setores de atividades agropecuárias no Brasil. Na realidade, as empresas, necessitando reduzir seus custos de captação e gerenciamento, forçam a adoção de novas tecnologias por parte dos agricultores. Como estas exigem escala maior para o pagamento dos investimentos, a empresa consegue reduzir seu custo de logística via redução do número de agricultores integrados a ela.

Com isto, as condições de reprodução para as pequenas unidades de produção na agricultura são cada vez menos favoráveis a estas. Neste sentido, estudos do DESER (2006), quando foram levantados, sistematizados e analisados os sistemas produtivos de 1,014 mil estabelecimentos agrícolas na Região Sul do Brasil, demonstram que 42% de todas elas, distribuídas por 14 microrregiões dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, não apresentavam rendimento agrícola positivo. Ou seja, não apresentavam renda monetária suficiente para pagar os custos de produção. Nesta condição, os estudos demonstravam que as pessoas nestes estabelecimentos viviam em função de rendas não agrícolas,

entre elas, por sua significativa importância na geração de renda, a previdência rural ou o autoconsumo⁵⁴.

Isto também ocorre, nos casos daqueles estabelecimentos que estão dentro dos denominados assentamentos rurais promovidos pelo INCRA, com o suposto objetivo de fazer a reforma agrária. Existem vários estudos sobre a situação dos assentamentos de reforma agrária no país, mas, um dos mais abrangentes foi recentemente patrocinado pelo INCRA – LEITE, HEREDIA, MEDEIROS, *et al* (2004). A partir de 92 assentamentos, espalhados por várias regiões do país (Oeste Catarinense, Sul da Bahia, Sudeste do Pará, Zona Canavieira Nordestina e Sertão do Ceará) – segundo os pesquisadores, áreas que podem ser tomadas como representativas dos assentamentos no país – estudou-se as condições destes assentamentos, buscando importantes informações, tais como população, condições de infra-estrutura, associativismo, trabalho e geração de emprego, aspectos da produção, comercialização e geração de renda. Constando de questionários aplicados a 1.568 estabelecimentos, as informações não permitem ser otimista em relação à situação dos assentamentos de reforma agrária no Brasil. Segundo o estudo, apenas 40% dos estabelecimentos conseguem ter produtividade superior a dos estabelecimentos que estão na região do entorno do assentamento. Ou seja, 60% dos estabelecimentos têm produtividade inferior aos outros estabelecimentos da região. Além disso, a renda média agrícola⁵⁵ dos estabelecimentos não passa dos R\$ 2,5 mil. Para saber o que isto significa em termos de renda por pessoa, basta lembrar que o estudo aponta uma renda *per capita* média mensal de apenas R\$ 77,00. Como a pesquisa foi feita tendo como base os números do ano 2000, e como naquele ano a renda *per capita* definidora da linha de pobreza era de apenas R\$ 75,00 (metade do salário mínimo, então de R\$ 151,00), “vemos que na média geral da amostra o rendimento médio é praticamente igual à linha de pobreza estabelecida” (LEITE, HEREDIA, MEDEIROS, *et al*, 2004, p. 241).

Com isto, verifica-se que o avanço do capitalismo no campo no Brasil atual significa, na realidade, um processo onde a produção é viabilizada cada vez mais

⁵⁴ Volume de produtos (principalmente alimentos) que são gastos diretamente pela família, mas que têm origem no próprio estabelecimento.

⁵⁵ Aquela oriunda da venda dos produtos agrícolas e/ou pecuários produzidos no estabelecimento.

por produtores de maior escala, com o conseqüente aumento das dificuldades de sobrevivência por parte dos produtores de menor escala.

2.1.8. A dialética da dependência: por uma explicação do lugar e função do agro no capitalismo brasileiro

Como visto anteriormente, a situação atual do agro no Brasil é da continuidade de sua mundialização para a produção de “produtos da terra”. Torna-se muito difícil argumentar no sentido da instauração de processos de melhores condições de vida para as populações rurais ou a produção de um rural mais atrelado à dinâmica do mercado interno. Neste sentido, e como “rios de tinta” já foram escritos sobre a questão agrária no Brasil, não se trata de aqui reproduzi-las. Existe a necessidade, no entanto, de se esclarecer as razões da tão perene situação. Sabendo que, através de GUIMARÃES (1968), bem como PRADO JÚNIOR (1990 e 1992), a oferta de produtos para o exterior dominava a dinâmica da economia brasileira desde o seu nascedouro, cabe aqui esclarecer como e porque continua sendo na realidade umas das principais características da economia no Brasil.

De acordo com MANDEL (1982), atualmente o capitalismo se inscreve numa fase de capitalismo tardio, período em que o capital busca a alocação de empresas pelo mundo, na tentativa de articular locais de oferta de matéria-prima, com o de força-de-trabalho a custo competitivo, com a existência de mercados consumidores. O desenvolvimento de tecnologias da microeletrônica como as tecnologias de gestão (FARIA, 1997), permitiu ao capital a potencialização deste processo. Neste sentido, parece haver na atualidade dois “encaixes” na economia mundial que se articulam. De um lado, aquele que une o centro do sistema do capital (EUA, União Européia e Ásia/Japão), ofertando produtos industriais e/ou de serviços de elevado conteúdo tecnológico; da mesma forma, países como Índia e China ofertam produtos industriais de menor conteúdo, mas com esta tornando-se a grande região industrial do globo. Por outro lado, há o encaixe que une a relação entre as economias asiáticas e as do centro do sistema com aquelas dos países periféricos e/ou semiperiféricos (ARRIGHI, 1997). Neste caso, estes países tornam-se, ou continuam a ser, ofertantes de matérias-primas e braços baratos para o centro do sistema. A

América Latina e o Brasil, em particular, são regiões que se enquadram dentro deste esquema de funcionamento do capitalismo global.

Parece haver, assim, a intensificação daquilo que MARINI (2000) e FERNANDES (2003) definem como “dialética da dependência”. Segundo estes autores, o Brasil sempre se inseriu e se insere no mundo de forma “dependente”, ou seja, de maneira subordinada aos imperativos do capital mundial e dos países centrais do capitalismo. Os países centrais produzem bens de alta sofisticação tecnológica, enquanto o Brasil oferta os produtos, matéria-prima para sua indústria, e os necessários ao rebaixamento do valor da força-de-trabalho no mundo. Em seu esquema teórico, o capitalismo, para controlar o trabalho e aumentar o nível de acumulação, necessita do rebaixamento do valor do trabalho, que é conseguido com sua expansão para a produção e produtos da terra (alimentos e/ou matérias-primas naturais) para a periferia do sistema, uma vez que estes produtos não podem ser encontrados nem produzidos aos elevados custos que teriam, caso fossem produzidos na Europa, nos Estados Unidos e nos outros países do centro do sistema capitalista. A partir daí, a formação da classe dominante nos países periféricos ao sistema do capital vigente na atualidade se dá de forma associada à burguesia mundial, cumprindo esta, então, sua função dentro do sistema de dominação. Para cumprir esta função – produzir ao menor custo possível os “produtos da terra” de que necessita o capitalismo – a burguesia monta um Estado que não está interessado em formar um mercado interno mais dinâmico, mas em produzir estes bens para as exportações. Neste esquema, a burguesia local tem que super-explorar o trabalho⁵⁶, conseguindo isto com a formação de um super exército de reserva que, para tal, necessita da concentração da propriedade da terra. Assim sendo, entende-se melhor a relação que existe no Brasil entre a burguesia agrária e a burguesia industrial que, no Estado, produzem mecanismos de expropriação dos trabalhadores e favorecimento ao latifúndio, produtivo e/ou improdutivo.

Neste sentido, parece haver coincidência entre o local de produção e exportação de produtos da terra com a própria dinâmica da economia brasileira, confirmando a tese de que a especificidade do capitalismo no Brasil é o de ser ofertante deste tipo de produto para o sistema do capital. Isto pode ser visto a partir

⁵⁶ Marini, neste caso, diz que o salário no Brasil geralmente está abaixo do nível de reprodução da mão-de-obra, o que este denomina de superexploração.

de vários indicadores. Um deles refere-se à balança comercial do Brasil. Verifica-se que nos últimos anos até têm crescido no Brasil as exportações de produtos industriais. Dentre estes, pode-se citar produtos como motores, peças para aviões, aviões, celulares e computadores. Entretanto, observa-se o crescimento das importações de componentes destes produtos, sugerindo que, na realidade, o Brasil é um local estratégico para a montagem desses produtos. Configura-se a tese de que as empresas mundiais destes produtos se instalam no país para o aproveitamento dos baixos níveis salariais, permitindo o aumento do lucro do capital, via alargamento geográfico da mais valia absoluta.

Em 2007, saíram do Brasil US\$ 160,6 bilhões em mercadorias, o que permitiu um saldo total de US\$ 40 bilhões em toda a balança comercial. Entretanto, o agronegócio instalado no Brasil, de acordo com o MAPA⁵⁷, exportou US\$ 58,4 bilhões, o que lhe permitiu um saldo de R\$ 49,7 bilhões, deixando claro que é no agronegócio que a economia brasileira consegue fazer *superávit* comercial.

As principais empresas que exportam a partir do Brasil, segundo o Mdic/Secex, são empresas ligadas ao setor de produtos da terra. A maior exportadora é a Petrobrás, seguida pela CVRD – Companhia Vale do Rio Doce, pela Bunge, Cargill, Sadia e Perdigão. Como se pode perceber, sendo empresas ligadas ao setor primário, verifica-se sua ligação com o tipo de capitalismo implantado no Brasil.

De acordo com a publicação Valor 1000, do jornal Valor Econômico, referente ao ano de 2006, as principais empresas que operam no Brasil são a Petrobrás, CVRD, AmBev, Furnas Centrais Elétricas, Telemar, Chesf, Telefônica de São Paulo e a Usiminas. O capitalismo no Brasil, ofertando ao mundo produtos da terra, somente tem condições de produzir “*global players*” na área em que é mais competitivo, que é a exploração de produtos oriundos da extração mineral, vegetal e/ou a oferta de alimentos e/ou matérias-primas oriundas da agricultura. Assim, ou se têm empresas ligadas diretamente ao agronegócio e ao extrativismo (AmBev, CVRD e Usiminas), ou à produção de energia (Chesf, e Furnas) ou à construção civil (Odebrecht). As companhias de comunicação (Telefônica de São Paulo e Telemar) na realidade são cobradoras de pedágio do privilégio de utilização de canais de

⁵⁷ BRASIL (2008).

satélite de empresas mundiais, tendo inclusive sua estrutura formada pela ação do Estado, no período nacional-desenvolvimentista.

Desta forma, se verifica no país nos últimos anos uma reprimarização de sua economia. Estudos do IEDI (2007) demonstram a desaceleração da produção de bens de capital na economia brasileira, com o crescimento das importações deste tipo de produto. Da mesma forma, LOURENÇO (2007, p. 6), citando dados oriundos de várias fontes oficiais, diz que

a indústria brasileira vem amargando compressão de performance comparativamente tanto à produção de manufaturas de outros mercados emergentes (dentro e fora das fronteiras do país) quanto às demais frações do sistema produtivo doméstico, inclusive aquelas especializadas no uso intensivo de recursos naturais e/ou com diminuta presença de progresso técnico e/ou capacidade de agregação de valor.

No estudo, o autor destaca que o “coeficiente de penetração das importações (parte do consumo interno suprida com aquisições externas) passou de 5,2% em 1996 para 5,5% em 2006, representando pouco mais de um terço da média mundial.” (*Ibid.*, p. 7) Ou seja, ao lado de empresas que se deslocam para o exterior em busca de mão-de-obra mais barata, o autor destaca o aumento da participação de importados no atendimento da demanda doméstica.

Mesmo no setor industrial, o autor concorda com a tese de que há atualmente um processo de perda de competitividade da indústria instalada no Brasil e sua especialização em produtos de menor conteúdo tecnológico.

Na indústria, o coeficiente (de penetração de importações) cresceu de 14% para 19%, em idêntico intervalo (1996 a 2006), com destaque para os ramos ‘diferenciados e baseados em ciência’ (de 27% para 37%), que hospedam a metalmecânica e a informática, e os ‘intensivos em escala’ (de 14% para 18%), que abrigam química, borracha, plásticos, metalurgia e automóveis. (*Id.*) (grifos do autor).

Experimentam, ainda segundo o mesmo autor, “incremento proporcional do produto o refino de petróleo, celulose, papel, açúcar, metalurgia e extração de minerais, bastante articulados ao mercado externo” (*Id.*). Com isto,

a orientação econômica (...) tem reservado ao Brasil a conquista e a consolidação de mercados menos nobres e mais voláteis, como aqueles especializados em recursos de base primária, em detrimento da busca de penetração em espaços intensivos em mão-de-obra e em tecnologia de ponta. (*Ibid.*, p. 7).

A reprimarização da economia brasileira pode ser verificada pela análise da geração de empregos formais na indústria e na agricultura. Segundo os dados do

CAGED/MTE⁵⁸, a indústria, que participou com 22% do total de postos de trabalhos formais criados em 1999, em 2006, participou com apenas 20% deste total.

Dentro desta categoria (empregos industriais), entretanto, os setores mais intensivos em tecnologia, o mecânico e o material elétrico e de comunicação, viram sua participação na criação de empregos recuar entre 1999 e 2006. O setor mecânico, responsável pela criação de 1,2% dos empregos criados pela economia brasileira em 1999, respondeu em 2006 por apenas 0,9% de todo emprego formal no Brasil criado neste último ano. No caso da indústria de material elétrico, este número recua de 0,71% em 1999 para apenas 0,63% em 2006. Confirmando também a reprimarização da economia, a indústria de alimentos e bebidas vê sua participação na criação de empregos evoluindo de 5,4% de todos os empregos gerados no país em 1999, para 6,5% em 2006.

Ao lado dos empregos gerados na agricultura há um aumento significativo de sua participação. Em 1999, 5,5% de todos os empregos criados no Brasil o foram no setor agrícola, enquanto em 2006 esta participação passou para 8,78%.

No total de postos de trabalhos criados, ano a ano, verifica-se que o número de empregos novos criados em 2006 foi 57% superior ao criado em 1999. Entretanto, o setor onde houve a maior variação no número de empregos criados entre 1999 e 2006 foi o da agricultura, num aumento de 124%. Nota-se, assim, a reprimarização da economia brasileira, processo este derivado do avanço do capitalismo no mundo e no país. Neste sentido, aumenta a importância deste tipo de agricultura, de caráter capitalista, para a oferta de alimentos e matérias-primas industriais no Brasil.

Cabe então a questão de verificar qual o sentido desta reprimarização da economia e das políticas que atualmente são formuladas como forma de adequar o agro no Brasil ao atual momento do capitalismo.

Inicialmente existe a necessidade de ajustes para que o agro cumpra seu papel de continuar como ofertante de produtos da terra ao capitalismo. Num primeiro momento é de se destacar o que, efetivamente, tem trazido a possibilidade de continuidade da acumulação capitalista, que é o aumento da exploração da mão-de-obra, como demonstram HARVEY (2001), GOUNET (1999) e KUENZER (2006),

⁵⁸ Cadastro Geral de Emprego e Desemprego/Ministério do Trabalho e Emprego.

entre outros. Neste sentido, lembrando da tese de MARINI (2000), parece que há elementos suficientes para verificar o espraiamento do toyotismo na agricultura, estruturado naquilo que HARVEY (2004) denomina de “acumulação espoliativa”, ou na terceirização da utilização da mão-de-obra na agricultura. Esta seria caracterizada, num país que oferta produtos da terra, pelo alargamento da destruição da natureza e pela continuidade da exploração cada vez mais predatória da força-de-trabalho, daí o desenvolvimento de formas modernas de produção, ao lado de formas que poderiam ser caracterizadas pelo pensamento ingênuo como historicamente atrasadas, como é o caso da escravidão. Encontrada como forma de buscar superar sua crise estrutural, na perspectiva de MÉSZÁROS (2002), o capital busca, nesta região do mundo, formas de continuar sua reprodução, via redução do valor do trabalho. Por conta disso, combina as mais precárias formas de produção.

No momento, até o futuro do próprio capitalismo está ligado à questão da terra e da inserção brasileira na economia mundial. Isto porque ARRIGHI (1996 e 1997) coloca a Ásia como a região do mundo para onde estariam migrando os processos produtivos que poderiam dar continuidade ao processo de expansão do capitalismo. Para este autor, mesmo ocorrendo, não uma ruptura com o modelo capitalista, mas, simplesmente, uma mudança em sua hegemonia, esta região passaria a exigir o ingresso de matérias-primas e a ser o local privilegiado para sua transformação industrial. Os dados do Banco Mundial sobre o crescimento da economia mundial nos últimos anos corroboram esta tese, pelo menos do ponto de vista do local do mundo no qual o capital aloca sua manufatura. Demonstra também o acerto da tese do Brasil como ofertante de produtos primários, no sentido de que o país passa a exportar matérias-primas para esta indústria, haja vista o desenvolvimento do agro no país, como demonstrado acima. Da mesma forma, HARDT & NEGRI (2001) também concordam com a tese da continuidade do regime de acumulação capitalista, no sentido da formação de um “império” bi ou multipolar, que criaria as condições para a concertação, a criação de mecanismos de controle do mundo para a continuidade da expansão do capitalismo.

MÉSZÁROS (2002), afirma que o capitalismo encontra-se numa fase de crise diferente das anteriores, crise esta que é 1) estrutural, ou seja, se estende para todos os setores econômicos e todas as regiões do globo e 2) permanente, ou seja,

não será superada dentro do atual “sistema do capital”, uma vez que o capital já abarca todas as atividades econômicas e já não pode mais exportar sua crise para a periferia. Assim, segundo o autor (MÉSZÁROS, 2003), esta é a crise final do sistema do capital ou da própria existência da humanidade. Mesmo que o dinamismo atual da economia mundial nos últimos anos, com o crescimento da Índia e China sendo seus motores, coloque dúvidas sobre o acerto da tese da “crise final” do sistema, o fato é que os modos encontrados pelo capital mundial para continuar sua expansão têm relações diretas com o setor agrícola e com a inserção do Brasil no mundo, como será visto adiante. Aqui basta lembrar a forma militar de gerenciamento do sistema – que equaliza venda e consumo⁵⁹, e a tendência de utilização decrescente dos produtos derivados – que geram crise ambiental.

Já WALLERSTEIN (2003) aponta na mesma direção, colocando empecilhos à continuidade da dinâmica capitalista em questões diretamente afeitas ao agro e sua organização. Aponta três tendências históricas do capitalismo que darão a sua dinâmica futura e sua possível inviabilização. Entre essas, pelo menos duas estão intimamente ligadas ao agro: a questão ambiental e a desruralização. A primeira, segundo o autor, corresponde ao fato de que os capitalistas sempre utilizaram a água, as florestas e as pontes sobre os rios, por exemplo, como forma de conseguir os recursos naturais de que necessitam da maneira mais barata possível. De acordo com o autor: “Esse sistema funcionou muito bem durante 500 anos, mas estamos agora às voltas com rios poluídos, árvores abatidas, e o custo das pontes e de sua reparação aumentou consideravelmente” (WALLERSTEIN, 2003, p. 89). Ainda de acordo com o autor, este é um elemento de inflexão do sistema capitalista, uma vez que os custos ambientais serão cada vez maiores. O “Movimento por uma Educação do Campo” e os quatro projetos de “educação do campo” que aqui serão analisados incorporam em suas propostas a procura de um tipo de desenvolvimento “local e sustentável”, que busque incorporar a questão ambiental nos processos de desenvolvimento. Verifica-se, portanto, que estes projetos têm relações muito grandes com a questão ambiental, devendo esta, portanto, ser bem discutida para entender os sentidos e as possibilidades destes projetos. Como a questão ambiental

⁵⁹ Segundo MÉSZÁROS (2002), no caso do armamento, a venda já constitui o consumo pois, no caso militar, basta a uma parte beligerante possuir um armamento para que a outra reveja sua posição. Portanto, para o autor, neste caso venda é igual a consumo.

é chave para o próprio futuro do capitalismo e como esta passa, então, a ser considerada pelo próprio Estado capitalista, pode-se começar a entender porque os projetos de educação do campo aqui analisados recebem financiamento deste Estado, mesmo em sua fase neoliberal atual.

Outra das tendências apontadas por WALLERSTEIN (2003) é a “desruralização”. De acordo com o autor, o capital sempre procurou obter o trabalho pelo menor custo possível. Historicamente, o local onde o capital sempre encontrou fonte de abastecimento desse tipo de mão-de-obra foi no meio rural. Para que o sistema capitalista prossiga,

é preciso que continue a haver um número suficiente de trabalhadores para quem salários baixos representem um aumento significativo de renda real, e que esses trabalhadores sejam relativamente desorientados e politicamente ignorantes. A desruralização provoca o desaparecimento progressivo da principal fonte de tal mão-de-obra. (WALLERSTEIN, 2003, p. 88)

Parecem ser estas questões que norteiam, assim, os “agentes públicos” em seu interesse em incentivar temas como a agricultura familiar para o desenvolvimento rural, ou de um de um “desenvolvimento rural sustentável”, bases também de projetos de educação do campo, como atualmente propostos. Num primeiro momento, há os que sabem que esta é a forma de fazer permanecer no campo, ao menor custo possível, um contingente da população, na realidade forçao de trabalho barata para o capital, fonte fornecedora permanente do “exército industrial de reserva”, que este necessita para continuar acumulando. Como no Brasil atual o processo de saída do campo se acentua, as dificuldades de manutenção dessa reserva de mão-de-obra barata aumentam e tendem a aumentar os custos do salário urbano. Há ainda a necessidade de reduzir os atritos entre a burguesia e o proletariado, que pode ser conseguida com o atendimento de partes das demandas, entre elas a educação, de uma parte da população no campo, atendimento este inclusive que é mais barato para o sistema. Finalmente, há também, como será visto adiante, formas de se conseguir a continuidade do sistema do capital com a venda da ideologia burguesa através da ideologia do empreendedorismo.

Neste aspecto, entra em cena o que MÉSZÁROS (2004) denomina de poder da ideologia, uma vez que a ideologia do empreendedorismo nada mais é que o revigoreamento do ideário pequeno-burguês que acredita que o pequeno

empreendedor individual pode se tornar grande empreendimento capitalista. Neste aspecto, à burguesia, utilizando-se de vários instrumentos, dos quais o mais importante é o Estado burguês, como já demonstrou LÊNIN (1977, 1979a, 1988 e 2007), interessa fomentar junto à pequena burguesia, inclusive aquela do campo, a idéia de que esta pode se tornar burguesa. Com isto, impedem que esta parcela da população ascenda ao entendimento da inviabilidade histórica do projeto da burguesia e se aliem às classes trabalhadoras.

Por conta disso é que estes projetos são financiados pelos governos gerentes da ordem burguesa: por incentivarem e buscarem a manutenção e o fortalecimento da agricultura familiar. Não há outra forma de produzir tão adequada ao capital que a combinação de bens produzidos pela indústria e colocados à disposição de uma força de trabalho que, em família, cuide da produção agrícola. Além disso, este tipo de trabalho não cobra boa parte dos custos de sua manutenção (sobretaxa, noturno ou não), o pagamento do salário de alguns membros (especialmente crianças) e, além disso, permite a flexibilização da jornada e dos trabalhos executados pela família.⁶⁰ Nesse aspecto, a jornada de trabalho da família, dentro da “unidade de produção”, mais se assemelha ao toyotismo fabril, de GOUNET (1999), e à acumulação flexível de HARVEY (2001), por permitir a execução do trabalho e gerenciamento sem rígidas estruturas hierárquicas, o que reduz o custo do trabalho ao capital. Para os outros setores econômicos, permite também a reprodução ampliada do capital, pois permite ao trabalhador urbano o consumo de produtos agrícolas (leite, carne, fumo, entre outros) que é conseguido com a combinação de trabalho da família, que cuida de elementos vivos (animais, por exemplo) e insumos preparados pelo setor industrial. De certa forma, permite também a deslocalização atual de indústria para o campo, como forma de conseguir mão-de-obra “desorganizada e politicamente ignorante” e, portanto, a baixo custo⁶¹. Como escreveu Marx,

⁶⁰ Atualmente, os “intelectuais” orgânicos da “agricultura familiar” chamam isso de “pluriatividade”.

⁶¹ Hoje as regiões de maior crescimento industrial do país são aquelas localizadas no interior dos Estados, como o Vale do Itajaí/SC, Vale do Rio dos Sinos/RS, Norte e Oeste Paranaense e a Mogiana Paulista (a “Califórnia Brasileira”). Isto ocorre porque várias indústrias na realidade sabem que estão no meio rural os trabalhadores mais baratos para o capital. Como exemplo, em Horizontina/RS está instalada a maior fábrica mundial da maior produtora mundial de máquinas agrícolas, a norte-americana Johan Deere. Perto de 90% de seus funcionários recebem perto de R\$ 500,00/mês, tendo origem nas propriedades rurais próximas. Mesmo com o ensino fundamental, esses trabalhadores operam máquinas e empilhadeiras. Para esse agricultor, que tem em sua propriedade carne, leite, verdura, arroz e feijão de seu próprio trabalho, além de energia elétrica e água mais

para que o pequeno camponês cultivar sua terra ou comprar terra para cultivar, não é necessário, como nas condições normais da produção capitalista, que o preço de mercado seja bastante alto para proporcionar o lucro médio, e isto é mais válido ainda para um suplemento, na forma de renda, acima desse lucro médio. (MARX, 1991, p. 923)

Portanto, não é necessário que aumente o preço de mercado, atingindo o valor, ou mesmo o custo de produção de seu produto, ou o custo de reprodução da froça de trabalho, para que estes continuem trabalhando. Assim, “uma parte do sobretrabalho dos camponeses que trabalham sob piores condições é dada gratuitamente à sociedade” (MARX, 1984, p. 1025).

Além disso, colocam uma fatia dos agricultores, agora denominados de agricultores familiares, ao lado da burguesia, uma vez que estes ficam tomados da idéia que podem sobreviver como burgueses dentro do sistema do capital. Como será visto adiante, a tomada de decisão dos atuais gestores do Estado burguês no Brasil, por incentivar o empreendedorismo no campo, tem fundamentalmente este enfoque: a busca da criação do ideário pequeno-burguês no campo, nos agricultores de pequena escala, impedindo-a de se colocar ao lado de um projeto societário que supere o capitalismo.

Para WALLERSTEIN (2003), dentro de 50 ou 60 anos as tendências colocadas hoje pela dinâmica do capital produzirão outra coisa, que não se sabe o que é, mas que será qualitativamente diferente do capitalismo. Evidentemente, a burguesia vai tentar se antecipar:

Assim que as camadas capitalistas começarem a perceber que o sistema atual se encontra num impasse, do qual nada poderá tirá-lo, eles não se contentarão em ser as testemunhas passivas do desaparecimento de seus privilégios. Eles tentarão erigir um novo sistema, de tipo desconhecido, capaz de perpetuar os privilégios atuais. Esse sistema não será mais capitalista, mas conservará suas características hierárquicas e desiguais. Eles inventarão uma nova retórica a fim de nos convencer de que sua solução é “democrática” e “progressista”. (WALLERSTEIN, 2003, p. 91)

Como o presente trabalho pretende demonstrar, a burguesia não espera tanto tempo. Ao contrário, se utiliza de formas de conseguir o consenso entre os trabalhadores para continuar exercendo sua dominação, especialmente no momento de crise estrutural do sistema do capital.

barata que um morador cidadão, esse salário é motivo para que este nunca falte ao trabalho. A demanda é tanta que o autor desta tese presenciou numa comunidade rural desse município, num domingo à tarde, um funcionário da empresa subir num caminhão, pegar um megafone e falar: “Quem quiser trabalhar na fábrica me procure amanhã! Estamos precisando de gente!”

Esta tentativa, entretanto, se reflete não somente em termos dos projetos que a burguesia, através do Estado, tem para o campo e/ou para a vida daqueles que nele vivem. Para além destes, se reflete na forma como os agentes (movimentos, sindicatos, ONG's, intelectuais, etc.) diagnosticam a atual situação do agro. Neste caso, há uma tendência a ver o agro de forma empirista, que resulta num diagnóstico superficial da realidade, que não permite estes agentes entender este dentro da totalidade da forma de reprodução a vida sob o capitalismo. Isto tem relação com a filosofia, como demonstram POLITZER (1984) e GRUPPI (2000), uma vez que é sempre de um marco filosófico, por mais que não se saiba, que derivam as utilizações de teorias e o alinhamento às linhas e/ou escolas de pensamento que se propõem a explicar a realidade. Aqui se vê a relação entre a necessidade atual da busca de continuidade da acumulação capitalista e a adoção de uma filosofia que explique o mundo, pautada no idealismo, coerente com a visão burguesa do mundo. No limite, como demonstraram MARX & ENGELS (1998), a burguesia trata de criar uma ideologia que permita a opacidade na interpretação da realidade. Daí, como se verá adiante, a interpretação da situação do agro com um caráter fenomênico, no sentido de limitar-se à manifestação empírica, imediata, dos fenômenos.

2.2. A interpretação fenomênica e empirista, pautada no idealismo, do agro no Brasil

Para entender o que o “Movimento por uma Educação do Campo” e os quatro projetos aqui analisados propõem para o agro no Brasil é importante, antes, verificar como estes vêem o mundo rural e suas relações com a economia e com a sociedade mais ampla, bem como os projetos que estes têm, portanto, para o futuro destas relações.

Em primeiro lugar, entretanto, é importante destacar que, em decorrência da situação acima descrita, de hegemonia do latifúndio na produção agrícola no Brasil, este possui poder considerável na definição das políticas agrícolas e agrárias, trazendo o desprivilegiamento por parte do Estado das tentativas de se fazer política para além de seus interesses. No limite, a pressão do latifúndio produz um Estado

que sempre coloca para o rural políticas que busquem adequar este à dinâmica do mercado. Neste sentido, o Estado brasileiro prioriza para o rural, políticas que não fazem a reforma agrária, pelo contrário, transformam-na num mercado de terras que não mexe no poder do latifúndio – ao contrário, aumenta seu poder – e coloca aos agricultores a idéia de que é possível se adequar ao mercado, mesmo para aqueles com menor escala de produção e, portanto, com menores possibilidades de enfrentar a concorrência capitalista. O fortalecimento do poder do latifúndio no Brasil pode ser constatado com a política agrária atual, que não desapropria, mas sim financia a aquisição de terras dos latifundiários, na realidade repassando a estes volumes consideráveis de recursos oriundos do orçamento público, ou, ainda, municipaliza a cobrança do ITR (Imposto Territorial Rural), colocando nas mãos do latifundiário, nos municípios, o poder de, controlando as prefeituras, não ver cobrado imposto das imensas extensões de terra. O poder do latifúndio sobre o Estado brasileiro é tal que impede este último, até o momento, através do poder executivo, de uma revisão nos índices de produtividade utilizados como parâmetros para a aferição da produtividade das terras, com vistas à reforma agrária, revisão esta feita pela última vez em 1974. Ou seja, a despeito do elevado crescimento da produtividade das culturas agrícolas no Brasil, derivado da pesquisa agropecuária desde então, os índices atualmente utilizados pelo INCRA, para efeitos de desapropriação, são de 1974, o que na prática impede um processo mais efetivo de reforma agrária no Brasil.

Da mesma forma, ao lado das estratégias que definem o limite do mercado das políticas para o campo, estão a tentativa de produzir o consenso em torno do “desenvolvimento local”, como visto anteriormente, ou do privilégio da agricultura capitalista, mesmo para os pequenos agricultores, denominados no momento pelo neologismo “agricultures familiares”.

Estas políticas, em boa medida, são formuladas a partir das opiniões e dos estudos de alguns acadêmicos, especialmente nas formulações sobre o rural de José Eli da Veiga, Ricardo Abramovay e Maria Nazareth Baudel Wanderley. Estes se contrapõem à formulação de que o mundo rural perde terreno em relação ao mundo urbano. Para estes, as novas relações sociais que existem na agricultura e que dão conta da existência de um novo tipo de agricultor – o agricultor familiar – faz

com que o número de pessoas que vivem no meio rural seja superior àquele que assim é classificado pelo IBGE. Além disso, para estes autores este número pode aumentar. Segundo estes, “pelo menos 80% dos municípios brasileiros são municípios rurais” (VEIGA, 2002). Tal afirmação deriva-se da crítica desses autores aos critérios do IBGE para a divisão entre o urbano e o rural, que levam em consideração a divisão política dos municípios definida por suas câmaras de vereadores.

Reconhecendo que de fato a grande maioria dos municípios brasileiros tem na agropecuária sua principal atividade econômica e que há áreas consideradas como urbanas, quando possuem mais características de áreas rurais, principalmente nos pequenos municípios, não dá para dizer que não há êxodo rural no Brasil, ou que pode haver um processo onde o rural pode voltar a ter mais importância que o urbano, como esses autores sugerem em suas obras. Na realidade, esses raciocínios parecem querer justificar políticas que pensem em como fazer com que o meio rural aparente possuir maior população, sem que se façam mudanças estruturais no campo. O que interessa, entretanto, é que as análises destes autores partem de matrizes teóricas que não consideram a realidade mais a ampla do agro, realidade esta que não pode ser entendida sem a compreensão, por exemplo, do movimento do capital e as exigências para sua reprodução. Como se pretende demonstrar, estas matrizes se colocam ao lado de perspectivas idealistas, pois não consideram a materialidade, as condições materiais objetivas do agro na atualidade.

Assim agindo suas análises se contrapõem, por exemplo, a esta própria realidade. De acordo com as tabulações especiais feitas para o Projeto Fome Zero, do Instituto Cidadania, (SILVA; BELIK; TAGAKI, 2001), o maior número de pessoas abaixo do nível da pobreza que existe no Brasil está no meio rural. Dentro dessa população, havia pelo menos 3,6 milhões de famílias de miseráveis vivendo no campo. Considerando que existiam, então, de acordo como Censo Agropecuário 1995/96, 4,6 milhões de estabelecimentos agrícolas em todo o Brasil, no caso de uma hipotética distribuição de uma família por estabelecimento, teria-se que, em pelo menos 76% destes, há uma família abaixo da linha da pobreza.

Verifica-se, assim, que os autores acima, no mínimo, não consideram importantes estes dados da realidade empírica para a elaboração de suas teses de

reavivamento do rural frente ao urbano. Ocorre que é a forma de pensar destes acadêmicos que tem sido levada em consideração pelos movimentos sociais e governos na atualidade brasileira. Como conseqüências deste fenômeno podem ser incluídas a adoção, por parte dos movimentos e mesmo dos governos, nesta forma de pensar, incluindo aí a tentativa e a aposta num novo padrão de desenvolvimento, com base num novo tipo de agricultura, baseado num outro tipo de agricultor, no caso o agricultor familiar, para estes o mais importante ofertante de produtos alimentícios e, também, praticantes de uma agricultura menos impactante sobre o ambiente.

Nesta forma de pensar, esquecem-se, ou ao menos não levam em consideração, a dinâmica mais geral do agro. Neste caso, fica fora da análise da realidade deste, por exemplo, a especialização da economia brasileira na oferta de produtos da terra. Não se considera, também, que esta especialização ocorre sob o domínio das empresas mundiais que se concretiza, como visto anteriormente, num processo de avanço do capitalismo no campo, que deriva em dificuldades de articulação de processos que levem à mudança estrutural da forma de desenvolvimento. Como será demonstrado adiante, com a imersão dos movimentos sociais numa visão fenomênica e empirista, hegemônica atualmente no diagnóstico da realidade do campo no Brasil, que os impedem de fazer a análise do meio rural em bases que permitam enxergar as conexões acima mencionadas, parece haver dificuldades destes em articular um projeto de ação que permita a superação das profundas limitações às transformações sociais no campo.

Na realidade, esta visão dos movimentos passa por uma tendência a trocar o projeto de superação da sociedade do capital por um “novo projeto de desenvolvimento”, originado de um longo processo de privilegiar derivantes de viés ambientalista, como o “desenvolvimento rural sustentável” e o solidarista, originando o “desenvolvimento rural sustentável e solidário”.

2.2.1. O conceito de desenvolvimento: forma de vender a ideologia burguesa capitalista

No agro brasileiro atual, encontra-se uma situação em que vários setores da sociedade (movimentos sociais, governos, intelectuais e academia em geral), estão

hegemonicamente atrelados à idéia de que para o rural há que pensar em processos de “desenvolvimento”. Do lado dos governos, como se demonstrará, não há motivos para muitas surpresas, uma vez que sua função mesmo é a de gerir o Estado burguês, portanto, buscar formas da continuidade da acumulação de capital. Por outro lado, do lado dos chamados “movimentos sociais” e sindicais, este fato pode ser classificado como uma inflexão no sentido da aceitação do metabolismo do capital, como norteador das relações sociais.

Como será demonstrado no Capítulo III desta tese, os ideários dos proponentes dos projetos de educação do campo aqui analisados vão no sentido da busca de formas de desenvolvimento que tragam transformações, que mudem as condições de vida das pessoas e das comunidades, mas dentro do sistema do capital. NUNES (1997), estudando o ideário de atuação de organizações (sindicais/cutista, MST e algumas ONG's) que atuam no meio rural, coloca a hegemonia de uma ideologia em projetos que tratam de um novo PAD (Projeto Alternativo de Desenvolvimento). Buscam isto, como será visto, tentando combinar a priorização de políticas públicas, num novo ator social, um agricultor familiar e numa nova economia, uma também economia solidária.

O que a história coloca, entretanto, como demonstra ARRIGHI (1997), é que o desenvolvimento, na sociedade capitalista, tem sido uma questão de “convite ao desenvolvimento”. O autor, estudando o “desenvolvimento” das economias de vários países do globo, durante os 150 anos compreendidos entre 1848 e 1988, demonstra que, neste período, praticamente não houve alterações no conjunto de nações que dominam a economia mundial, à exceção do Japão, que conseguiu passar da condição de semi-periferia para a de centro do sistema capitalista. Isto somente ocorreu, entretanto, por conta da grande nação capitalista, os Estados Unidos, que precisou posicionar-se estrategicamente na Ásia, escolhendo o Japão como seu parceiro naquela parte do mundo.

No mesmo sentido, CARDOSO (2006) e GOMES (2006), demonstram que o tema do desenvolvimento tem sido tratado como a retomada da questão do crescimento econômico. Segundo os autores, na história do capitalismo, enquanto este ainda conseguia se desenvolver ampliando suas possibilidades de inserção de parcelas consideráveis da população nos processos diretos de produção e consumo,

o grande tema da ciência econômica e social era a questão do crescimento. Este tema conseguia, portanto, ser hegemônico, dada a condição até então objetiva do capitalismo em conseguir incluir partes consideráveis da população mundial diretamente a seus processos.

Quando, ao contrário, começa a grande crise do sistema do capital, mais especificamente a partir dos anos 1970, o fato deste não mais conseguir incluir em seus processos de produção e consumo diretos, parcelas mais significativas de seres humanos, passa-se a privilegiar, cada vez mais, a questão do desenvolvimento. É importante destacar que, nesta questão, os conceitos então desenvolvidos, versam sobre como supostamente o crescimento econômico não conseguia pensar em outros fatores a não ser o aumento do PIB. Esta discussão traz consigo, então, a definição da necessidade de que os indicadores de bem-estar das sociedades não mais poderiam continuar sendo definidos unicamente pela quantidade de renda das pessoas e/ou de uma sociedade, medida pelo PIB. A discussão chega a um estágio em que, principalmente a partir dos anos 1990, define-se que os indicadores de bem-estar social devem incluir índices como longevidade e escolaridade, principalmente. Assim se define, no final da década passada, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que combina a renda, longevidade e escolaridade como indicadores de bem ou mal-estar dos indivíduos e/ou de uma sociedade. Embora seja verdade que os indicadores de bem-estar de uma sociedade pautada unicamente na renda tenha, efetivamente, limites, a questão é que a passagem do paradigma do crescimento econômico para o do desenvolvimento, ocorre numa época em que, ficando claro para um número cada vez maior de pessoas que o capitalismo não pode incluir todos em seus processos de produção e consumo diretos, há a necessidade da busca de outras formas de se pensar a continuidade do sistema do capital necessitando, portanto, de outro ideário.

De qualquer forma, esta mudança se reflete nas concepções e ideários das organizações que aqui serão estudadas, fazendo as mesmas passarem a aceitar a questão do desenvolvimento. Como demonstra NUNES (2007), as organizações do meio rural, ao priorizar suas ações para um suposto Projeto Alternativo de Desenvolvimento, criticam seriamente a visão que preconiza que o que deve nortear a evolução da sociedade é a busca de crescimento econômico. Para estas, há a

necessidade de combinar este tipo de crescimento, o que significa aumento da renda das pessoas, com processos que garantam continuidade das questões ambientais, além de aspectos relativos à longevidade e à educação das pessoas. Críticas a estes conceitos são feitas e são fáceis de ser entendidas. Em relação à educação, verificar o número de pessoas que concluem um nível de ensino não diz muita coisa, principalmente devido ao fato de que, em muitos casos, anos de escolaridade nem sempre efetivamente significam aumento de capacidade intelectual. No caso da longevidade, há uma parcela considerável de populações, principalmente no terceiro mundo, que não têm registro de nascimento. Portanto, aumentando o número de matrículas, a taxa de frequência à escola e os programas de registro de pessoas sem documentação, como têm buscado os países do terceiro mundo na atualidade, significa, então, aumentar sensivelmente os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) sem que, contudo, a vida das pessoas tenham obrigatoriamente melhorado.

CARDOSO (2006) concorda com estas críticas, pois para a autora o grande mote é a passagem da questão do crescimento para o desenvolvimento. Neste caso ela considera que, na realidade, esta questão é a da continuidade, a atualização do crescimento num momento em que o sistema capitalista entra em crise e tem que enfrentá-la. Deixa-se, assim, de falar em crescimento, não se pensando somente na questão de renda, para verificar que esta questão é de “desenvolvimento”. Isto ocorre, entretanto, sem que se busque discutir que este desenvolvimento é o desenvolvimento do capitalismo e, conseqüentemente, as reais possibilidades deste poder garantir acesso de todos a melhores condições de vida.

Se é verdade, portanto, que discutir somente desenvolvimento é a forma de continuar discutindo o futuro do mundo dentro do quadro da economia de mercado capitalista e, verificando-se que as organizações do campo estão hegemonicamente preocupadas com esta discussão, nos termos acima colocados, verifica-se a aceitação, em última instância, do ideário do capital como hegemônico, atualmente, como o grande projeto para o meio rural, inclusive entre as organizações que se dizem não representantes do capital.

Como será demonstrado a seguir, esta hegemonia ocorre no sentido da apropriação de temas colocados pelos outros atores da sociedade civil para além do

Estado, especialmente pelos movimentos social e sindical e ONG's, de temas relativos ao desenvolvimento, mas agora com alguns qualificativos: sustentável, rural, local, territorial e solidário.

2.2.2. O conceito de desenvolvimento sustentável e suas derivações: rural e solidário, local e territorial

O sistema do capital trabalha no sentido da constante acumulação quantitativa do capital, como já demonstraram MARX (1984), MÉSZÁROS (2002) e WALLERSTEIN (2002). Como já visto anteriormente, os autores que consideram que o capitalismo está atravessando uma crise de acumulação (HARVEY, 2002; ARRIGHI, 1996 e WALLERSTEIN 2003), colocam que as tentativas de superação desta crise passam geralmente por reestruturação da produção em si, tanto do ponto de vista da gestão dos processos produtivos (mecânica e microeletrônica) quanto da gestão dos processos de trabalho (toyotismo). Há os que crêem unicamente numa crise de hegemonia (ARRIGHI, 1996; HARVEY, 2002 e HARDT & NEGRI, 2001) e os que acreditam, como WALLERSTEIN (2003) e MÉSZÁROS (2002), em crise estrutural e terminal do mesmo.

De qualquer forma, considerando-se ou não a existência de uma crise sistêmica e final do sistema do capital no momento, existe uma gestão do sistema capitalista na atualidade que tem repercussões enormes para a questão ambiental, colocadas, no mínimo, sobre duas ações. Uma primeira é o fenômeno demonstrado por HARVEY (2001), do aumento da faixa de obsolescência das mercadorias e também por MÉSZÁROS (2002), que fala do “aumento da taxa de utilização decrescente das mercadorias”. Nestes dois casos, os autores, mesmo utilizando termos diferentes, demonstram que a necessidade de continuidade de acumulação do capital, em momentos de acirramento de suas contradições, leva à redução da vida útil das mercadorias. Isto ocorre, como lembra HARVEY (2001), em parte porque o tamanho do mercado capitalista não aumenta na intensidade pelo menos desejada pelos detentores do capital.

Um segundo fenômeno, demonstrado por MÉSZÁROS (2002), é o da “gestão militar da economia”. Neste caso o autor demonstra que, para continuar acumulando capital, num momento de crise, este busca elementos para transformar a venda em

consumo, igualando-os. Isto é conseguido com o consumo de produtos de guerra, especialmente armamentos, onde o consumo se dá praticamente no momento de sua compra pelo suposto usuário, dado que basta saber que o inimigo possui armamento para que as partes revejam suas posições. Além disso, a gestão militar da economia traz a necessidade da “economia de guerra”, que na realidade traz a concentração das atividades econômicas dentro de um espaço geográfico voltados para a consecução da guerra.

Verifica-se, com isso, que estes fatores trazem uma pressão sobre o meio ambiente, pois a lógica do sistema exige a apropriação da natureza no sentido da exploração cada vez mais intensa das fontes naturais então utilizadas como matérias-primas pelas indústrias, principalmente. O maior problema, como escreveu MÉSZÁROS (2002), é que exigindo uma constante redução do valor das mercadorias para sua acumulação, o capital exige a apropriação em escala crescente dos recursos naturais. Como o sistema não aceita outra lógica que não a da acumulação, esta apropriação da natureza passa a ser cada vez mais incontrolável, não admitindo qualquer tipo de controle. Com esta incontrolabilidade, verifica-se que o problema ambiental não é somente potencializado pelo capitalismo, mas, sim, que este último é a raiz destes problemas.

O grande problema para o sistema é que na atualidade o grau de utilização da natureza para a acumulação de capital é tal que está trazendo problemas para a própria viabilização de sua acumulação, uma vez que se chega ao grau de escassez dos recursos naturais disponíveis, aumentando seus custos. No limite, como lembra WALLERSTEIN (2003), pode inclusive significar a possibilidade de inviabilização do atual sistema do capital, haja vista que este não tem mais à disposição, ao menos aos custos que tinha em épocas históricas anteriores, o mesmo conjunto de recursos da natureza. Pode-se citar, por exemplo, a água potável ou a madeira, para produzir energia térmica. Por conta disso, há a necessidade de se começar a pensar em como garantir a continuidade da acumulação capitalista nestas bases.

Neste sentido, um primeiro grande passo foi dado pelo Clube de Roma que, em 1972, divulgou o Relatório *Limits to growth*⁶² (Limites ao Crescimento). De

⁶² O Clube de Roma é um grupo de pessoas ilustres que se reúnem para discutir problemas da sociedade como um todo, principalmente assuntos relacionados à política, economia e ambiente e sua relação com o desenvolvimento. Em 1972 se torna famoso o relatório do MIT - Massachusetts Institute of Technology,

acordo com os resultados encontrados não há como toda a humanidade ter acesso aos padrões de consumo iguais aos da população do centro do sistema capitalista. A razão para isto é que não há matéria-prima suficiente no mundo que possibilite à toda população do planeta ter a mesma relação carro/pessoa que tem os Estados Unidos, por exemplo. A razão para isto é o fato de não haver ferro em quantidade suficiente para a produção de toda a quantidade de carros que a população do planeta então demandaria. Os resultados do relatório desmistificam a ideologia do desenvolvimento, pois demonstra claramente que o caminho para o mundo não pode se basear na quantidade do consumo desenfreado de matéria-prima para a produção das mercadorias que dão continuidade à acumulação capitalista. Ou seja, permite verificar que o capitalismo é inviável por uma questão ambiental.

Na realidade, a humanidade se desenvolve porque, em primeiro lugar, é composta por um tipo de animal que conseguiu dar um salto evolutivo, que foi o de deixar de ser dominado, produzido pela natureza e passou, como escreveu MARX (2005), a “produzir sua natureza”. Ou seja, o homem é o animal que consegue se apropriar da natureza em condições de abstraí-la, entender os seus mecanismos e, a partir disto, conseguir produzir tirando dos elementos da natureza os meios de que necessita para sua sobrevivência. No limite, o homem consegue, em sociedade, articular de tal forma esse metabolismo entre os indivíduos e a natureza que passa a produzir novas necessidades, produzindo a natureza, diferentemente do animal, que é produto dela. Nestas condições, demonstra-se que o homem e, portanto, a sociedade, somente são possíveis com a interferência dos seres humanos sobre a natureza. Um homem, totalmente adequado à natureza, no sentido de todo dominado pelas forças naturais, como alguns movimentos ambientalistas e sindicais ainda hoje parecem acreditar, seria alguma coisa muito diferente do que é hoje e, provavelmente, nem teria conseguido resistir a quase 1 milhão de anos de evolução biológica. Há uma relação, portanto, entre sociedade e natureza em que a humanidade constantemente se apropria da natureza no sentido da busca das condições para sua sobrevivência.

encomendado pelo Clube, e que dizia da impossibilidade ambiental da expansão do modelo de consumo e de vida norte-americano e europeus para todo o globo, pela simples razão de não existir recursos naturais suficientes no planeta para suportar este aumento.

À esta característica formadora do ser humano e da sociedade, o metabolismo homem-natureza-sociedade, MÉSZÁROS (2002) denomina de “metabolismo de primeira ordem”. Ocorre que, segundo o mesmo autor, na sociedade capitalista este metabolismo é condicionado por um “metabolismo de segunda ordem”. Ou seja, o metabolismo que existe e tem que existir entre o homem e natureza, é subsumido nesta sociedade por um metabolismo que está interessado não na satisfação nas necessidades humanas, desenvolvidas em sociedade, mas no acúmulo de capital. Assim, de acordo com o autor, sendo o metabolismo homem-sociedade-natureza definido pelo capital, a sociedade passa a não mais ter controle algum sobre as formas da apropriação da natureza pelo homem. Neste sentido, a definição, por exemplo, do quanto de mata a sociedade vai queimar, não é definido pela necessidade dos seres humanos em produzir alimentos, mas sim pelas empresas que necessitam de carvão vegetal para a produção de aço, com o objetivo de obtenção de mercadorias, como os carros, por exemplo, para vendê-los e obter mais capital. Como o capitalismo não admite controle, há uma total incapacidade deste em aceitar qualquer outro tipo de apropriação da natureza que não seja aquela dirigida ao lucro, para a produção de mercadorias.

Sabendo disso, necessitando assegurar a continuidade do processo de acúmulo de capital, mas com o relatório do Clube de Roma, em mãos, como continuar vendendo a ideologia do crescimento econômico e da continuidade da vida sob a égide do capital? Para isto, no início dos anos 1970, se reúnem muitos intelectuais orgânicos do capital e, através da ONU, especialmente de seu programa para o meio ambiente, o PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, é nomeada uma equipe de cientistas que devem definir os padrões para que um novo tipo de desenvolvimento seja “sustentável”. Esta equipe, depois de 12 anos de trabalho, divulga seu relatório em 1988, também conhecido como Relatório *Brundtland*, no Brasil editado com nome de “Nosso Futuro Comum”. O seu principal resultado foi o de explicitar a necessidade de que o processo de desenvolvimento dos países e do mundo pense em como “desenvolver as possibilidades presentes sem comprometer as gerações futuras”. Mas como admitir a continuidade da existência do sistema do capital, sabendo de sua destrutividade desenfreada do ambiente, oriunda da lógica da produção da mercadoria e depois do relatório do

Clube de Roma? Para a comissão formuladora do referido Relatório, a resposta para esta questão é que as medidas tomadas devem ser dadas em função de mudanças dos hábitos de consumo. Esta conclusão é duplamente coincidente com as necessidades do capital. Num primeiro momento, por dizer que é possível continuar no mundo capitalista, bastando pensar em novas técnicas e formas de produzir, para respeitar o meio ambiente e produzir de forma sustentável, que respeite o futuro das próximas gerações e, num segundo momento, mantém a vida sob a égide do capital, vendendo a idéia de que o problema ambiental é um problema dos consumidores. Assim, não mexendo no problema da produção, não altera as relações capitalistas de produção.

Além disso, esta solução não deixa de respeitar as necessidades de acumulação de capital, inclusive, do ponto de vista filosófico e ideológico pois coloca a questão do consumo como se esta pudesse ser separada da questão da produção. Na realidade, o conceito de desenvolvimento sustentável coloca a seguinte situação: não importa o que as empresas produzam, principalmente em termos quantitativos, desde que o façam com estas novas técnicas. Por outro lado, é o consumidor quem tem que ser responsável, por meio de práticas de consumo “ambientalmente corretas”, pela solução do problema ambiental. Tal proposta, que explicita uma visão idealista da realidade, pois não vê a ligação entre produção e consumo, uma vez que somente há um produto porque este é produto de um tipo de produção, de um processo produtivo, só é possível, inclusive, com a alienação produzida no mundo atual pelo fetiche das mercadorias, fazendo com que as pessoas vejam as coisas como apartadas da realidade social que as produziu. É neste sentido, inclusive, que BOLDRINI (2003), define o conceito de desenvolvimento sustentável como a forma da burguesia assegurar áreas e recursos para sua exploração no futuro, ou seja, ser uma reserva de acumulação futura para áreas e/ou matérias-primas que o capital não tem condições, ainda, de explorar.

Neste sentido, se pode entender melhor as relações que deram origem à necessidade do Relatório *Brundtland*⁶³. Para além do viés idealista, que traz a

⁶³ Relatório encomendado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, da ONU que, sobre a chefia da primeira-ministra da Noruega, *Gro Harlem Brundtland*, entre 1980 e 1987 estudou os problemas relacionados ao tema do desenvolvimento e meio-ambiente no mundo e que cunhou o termo desenvolvimento sustentável, concebido como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a

separação impossível entre produção e consumo como descrita acima, mas que pode ser entendido pela hegemonia desta filosofia na sociedade atual, certamente não há como deixar de considerar que as razões econômicas são fundantes para o desenvolvimento do conceito de desenvolvimento sustentável. Concordando com BOLDRINI (2003), há que se lembrar que este conceito é construído quando o capitalismo se espraia para todos os territórios no mundo, passando, portanto, a ser adotado em regiões mais amplas. Neste caso, a necessidade das regiões não localizadas no centro do sistema do capital adentrarem na rede de circulação do capital é conseguida com a adoção de tecnologias, muitas vezes, mais atrasadas em relação àquelas adotada no centro do sistema. Ou seja, é satisfeita com a adoção de tecnologias que ou consomem mais matérias-primas que aquelas adotadas em estágio mais avançado no centro do sistema, ou que se baseiam efetivamente na exploração mais intensa de recursos naturais. Isto explica a preocupação que o capital tem com a utilização de recursos naturais escassos, pois no sistema do capital não há problema em degradar o ambiente, desde que esta degradação seja transformada em redução do valor das mercadorias e/ou em novas mercadorias, ou seja, em mais capital. Sendo isto verdade, o capital se preocuparia com a “sustentabilidade do desenvolvimento” porque é, na realidade, o seu desenvolvimento. Ou seja, a burguesia, percebendo que há burguesias que se utilizam de recursos naturais que podem faltar no futuro manda, por uma questão capitalista bem definida, não mais utilizá-la desta forma para que possam dela utilizar-se por mais tempo. Neste caso, não se pode esquecer que o conceito de desenvolvimento sustentável pode ser utilizado para segurar o crescimento capitalista em alguns países e/ou regiões, pois impede a utilização de recursos naturais escassos que poderiam ter utilizações mais úteis para o capital no futuro. Ou seja, pode servir para regular o desenvolvimento do capitalismo no mundo sob a lógica do capital detentor da tecnologia mais avançada, que utilizaria este recurso somente quando descobrisse uma tecnologia mais avançada e/ou quando já estariam controlando a exploração capitalista em todo o globo.

Este conceito, entretanto, não é assim percebido pelos atores sociais proponentes dos projetos de educação do campo que aqui serão analisados. Ao

capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. No Brasil, o relatório pode ser encontrado em BRASIL (1991).

contrário, passa-se a idéia para toda sociedade e para o meio rural, em particular, que a estratégia do desenvolvimento sustentável basta para superar as questões ambientais, usando para isto mudanças nas técnicas de produção.

Nesta linha, na área das ciências sociais, está havendo no Brasil, nos últimos anos, a tendência ao debate sobre desenvolvimento e o futuro do meio rural. Uma destas linhas coloca, como uma das formas de conseguir este desenvolvimento sustentável, a tomada de iniciativas que potencializem um determinado desenvolvimento local. A crítica colocada por NAVARRO (2001) e ALMEIDA (1997) sobre o processo de desenvolvimento uniforme e homogêneo, leva estes autores a dizer que na realidade há a necessidade de um desenvolvimento que leve em consideração o local.

Estas correntes dentro da academia dão margem para que as organizações dos agricultores e dos governos vejam a necessidade, quando se fala em políticas a serem adotadas pelo Estado, do privilégio deste último. Isto pode ser verificado nos documentos das agências multilaterais de desenvolvimento (FAO, 1995), dos Governos (BRASIL, 2003) e das próprias representações dos agricultores, principalmente a FETRAF-SUL/CUT, a CONTAG⁶⁴ e quando não o MST e o MPA⁶⁵.

Este desenvolvimento é definido como “aquele promovido a partir de recursos, das potencialidades e dos agentes locais, e orientado para o fortalecimento da economia e da sociedade local”. (MAGALHÃES, 2001) Como se vê, esse conceito de desenvolvimento, também denominado de “desenvolvimento endógeno”, trata de propor aos agricultores, agora denominados de “agentes locais” (BRASIL, 2003), que estes devem pensar no desenvolvimento de seus territórios e de suas realidades. No Brasil, essa recomendação vem das centrais sindicais e das gerências do Estado. Na CUT tal perspectiva pode ser verificada em sua aposta na criação de uma Agência de Desenvolvimento Solidário – ADS. Esta agência, nas experiências de organização pelos trabalhadores, de processos de trabalho a partir geralmente da falência de algumas empresas e das teorias que pregam a possibilidade de uma economia solidária dentro da economia capitalista, tenta organizar experiências de trabalhadores para um processo de autogestão de suas atividades produtivas, com vistas à pretensa superação do capitalismo. O discurso

⁶⁴ Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

⁶⁵ Movimento dos Pequenos Agricultores.

da possibilidade de uma nova forma de gestão do trabalho, com base em princípios solidários, é muito frequente. Para a agricultura, tal recomendação vem como estímulo a um tipo de agricultor que, supostamente, como será visto adiante, nem sempre leva em consideração a obtenção do lucro, um suposto agricultor familiar e/ou camponês.

Por parte da gerência do Estado Federal tal atitude é também estimulada nas definições de suas políticas. Veja-se no atual Governo a criação de uma Secretaria, com *status* de Ministério, para a economia solidária: Secretaria Especial de Economia Solidária. No meio rural, que aqui interessa, o Governo lança mão da criação, dentro do MDA de uma SDT (Secretaria de Desenvolvimento Territorial), com o objetivo de estimular o debate em torno de propostas de desenvolvimento vinculadas à realidade local dos territórios, entendidos como espaços que combinam os aspectos geográficos, culturais e sociais e, portanto, possuem características comuns, no intuito de pautar as políticas do Estado para esses setores.

A partir da conceituação do dito “desenvolvimento local”, percebe-se uma tentativa de acerto entre os denominados “atores locais” para pensar o processo de desenvolvimento. Nesse sentido, parece haver, correlato ao conceito de “desenvolvimento local”, a tentativa de veiculação de uma ideologia. No geral, uma ideologia burguesa de sociedade, hoje em sua fase neoliberal, de que é possível a “concertação social⁶⁶” e de que o desenvolvimento é o resultado dos esforços dos indivíduos isolados que, em comum acordo, podem definir o que se passa num determinado espaço geográfico.

De acordo com o documento do Ministério (BRASIL, 2003), quando este afirma a necessidade da suposta organização dos agentes locais em torno de um território: “estamos falando da construção de um novo sujeito coletivo do desenvolvimento, que representa a capacidade de articulação entre as forças dinâmicas de uma determinada região. (BRASIL, 2003, p. 4)

Nota-se que os intelectuais que pensam no “desenvolvimento local”, falam da criação de um novo ator, mas quando dizem em “novo ator coletivo”, dão a impressão que acham que a tradicional divisão dos “atores” entre os trabalhadores e burguesia e, mais modernamente, pelo grande capital industrial (agroindústria) não

⁶⁶ A crítica, aqui, é que esta concepção não leva em consideração as diferenças existentes entre as classes sociais.

mais existe. A primeira idéia que o conceito de “desenvolvimento local” quer passar é que não existe mais a luta de classes, uma vez que já não mais existem classes, mas sim um “novo sujeito coletivo do desenvolvimento”. Essa afirmação é ideológica pois confirma a necessidade, como escreveu LOWY (1995), que a classe burguesa tem de criar um projeto de sociedade que escamoteie as reais condições da sociedade no sentido da construção de seu projeto. Segundo o mesmo documento, do mesmo Ministério, encontra-se:

o desenvolvimento harmônico do meio rural se traduz em crescimento e geração de riquezas em função de dois propósitos superiores: a) coesão social, como expressão de sociedades nas quais prevaleça a equidade, o respeito à diversidade, à solidariedade, à justiça social, o sentimento de pertencimento e inclusão e b) a coesão territorial como expressão de espaços, recursos, sociedades e instituições imersas em regiões, nações ou espaços supranacionais, que os definem como entidades culturais, política e socialmente integradas. (BRASIL, 2003, p. 26)

No Brasil atual, assim, não se fala nas diferenças que existem entre os interesses do grande capital agroindustrial, representados pela Cargill, ADM, Bunge, Bayer, Doux, Nestlé, Parmalat, Danone, Sara Lee, Sadia e Perdigão entre outras, e os interesses dos trabalhadores camponeses e/ou pequenos proprietários rurais. Desta forma, com o conceito de “desenvolvimento local”, a realidade em que vivem atualmente os agricultores, em precárias condições de produzir para competir no mercado, a partir de uma ação do capital agroindustrial e financeiro que, interessando-se pela produção em escala, incentiva a concentração da terra, rompe com os mercados locais e com as próprias condições de vida dos camponeses, fica escamoteada. Pela noção do “desenvolvimento local” passa-se a ideologia de que é possível que todos esses atores, apesar de seus interesses contraditórios, pensem juntos num processo de “desenvolvimento”.

Outra ideologia que o referido “conceito” passa, que pode também ser considerada como neoliberal, é o de que os territórios e localidades devem passar a responsabilizar-se por sua dinâmica e futuro. Nesse sentido, a chamada responsabilização social pela dinâmica do território tem um componente financeiro, que é a crise fiscal do Estado. Desta forma,

simultaneamente, deverá ater-se às condições impostas pelas restrições orçamentárias, financeira e humanas, que reduzem a capacidade de intervenção convencional, lançando mão de estratégias de descentralização, de participação da sociedade, de planejamento ascendente e de valorização dos recursos locais, fatores que, combinados, obrigam à reinvenção de processos de articulação, ordenamento e apoio ao desenvolvimento, e do próprio papel do Estado. (BRASIL, 2003, p. 21)

Fica clara, assim, uma das necessidades que hoje se tem devido à crise do Estado, que é de que a sociedade supostamente assuma o papel de planejador da realidade local. Com isso, há a veiculação da ideologia da descentralização, mas pelo viés do financiamento dos processos de desenvolvimento, antes pensado e articulado pelo Estado, agora pensado e articulado pelos denominados “atores locais”. Não deixam claro os propositores de tais políticas, que os “atores” são diferentes e que essas diferenças se refletem na capacidade de formular e implementar políticas. Ou seja, quando se fala em “planejamento ascendente”, se coloca, na realidade, as políticas pensadas pelo capital, não pelos trabalhadores, haja vista que as condições dos trabalhadores para conseguir propor políticas, efetivamente influenciando as ações do Estado são limitadas quando comparadas com as capacidades da burguesia. Assim, junto com a ideologia da descentralização e responsabilização dos atores, passa-se novamente a ideologia da igualdade entre os atores sociais. Na realidade, há o fortalecimento do capital, representado no campo pela grande propriedade fundiária e pela agroindústria, uma vez que é o capital que efetivamente já produz as condições de vida, no mundo rural como um todo e num território em particular.

Finalmente, outra ideologia burguesa e neoliberal passada pelo conceito de “desenvolvimento local” é o de que certos serviços, antigamente pensados como públicos, ofertados pelo agente público, agora devem ser garantidos pelo capital privado. De acordo com BRASIL (2003, p. 27):

A universalização do acesso à educação, à saúde, ao saneamento, à moradia digna, à energia elétrica, à comunicação, ao transporte, aos direitos humanos, à proteção à criança e ao idoso, ao trabalho, são direitos que exigem investimentos públicos e privados, o empenho da sociedade e estímulo das políticas públicas.

Ou seja, direitos como educação e saúde podem ser colocados como se fossem também de responsabilidade do setor privado, o que fortalece a lógica privatizante. Isso, na realidade, demonstra que o Estado passa para o setor privado parte de sua responsabilidade para que este possa potencializar a acumulação de capital. Ou seja, há a transformação de um direito em formas de acumulação privada que permite a transformação de um direito, em mercadoria. Como escreveu MARX (1996) “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma “imensa coleção de mercadorias” e a mercadoria individual como sua forma elementar”. Se a sociedade capitalista é a sociedade da mercadoria, há

que transformar tudo em mercadoria. Modernamente, como apontou MÉSZÁROS (2002), até os direitos sociais têm que virar mercadorias para que o capital possa continuar acumulando. Como se verifica, o conceito de “desenvolvimento local” coloca a possibilidade da justificação do Estado neoliberal, supostamente mínimo, que passa para o privado uma parte de suas responsabilidades, através da veiculação da ideologia de que não é mais obrigação do Estado a responsabilização pelos ditos direitos universais.

De acordo com Navarro a noção de desenvolvimento local

deriva das ações de ONG's que, por atuarem normalmente em ambientes geograficamente mais restritos (a região ou o município) lentamente instituíram seu raio de atuação em tais ambientes e, em decorrência, criaram uma estratégia de “ação local”, que tornou-se ainda mais acentuada, por oposição, quando os impactos dos processos globalizantes aceleraram-se. A outra refere-se aos processos de descentralização em curso em muitos continentes, a América Latina em particular (e o Brasil, em especial). Esta transferência de responsabilidade de Estados antes tão centralizados valorizou crescentemente o “local”, no caso brasileiro o município. (NAVARRO, 2001, p. 4)

A noção do autor, apesar de não considerar as recomendações das agências multilaterais de desenvolvimento para a ação da descentralização do Estado, feita através de parcerias com as ONG's, demonstra a relação que este conceito tem com outro setor que compõe a situação das políticas do Estado para o meio rural na atualidade brasileira. Como será exposto nos Capítulos IV e V, principalmente, o objeto desta tese foi pensado a partir da ocorrência de uma articulação entre os sindicatos – ligados à FETRAF-SUL/CUT – certas ONG's e Governos (Federal e da União). No intuito de auxiliar o agricultor familiar e de se financiarem, ONG's e sindicatos muitas vezes acabam, na realidade, assumindo tarefas que até então eram de competência do Estado, auxiliando-o, portanto, a vender a ideologia da responsabilização social por parte de grupos sociais, como lembra SILVA (2003).

As argumentações de NAVARRO (2001) ajudam a entender a lógica da justificação do “desenvolvimento local”, que se origina da articulação de ONG's, que pensam o local, com a também “necessidade” de descentralização do Estado. O autor, entretanto, em momento algum se refere à relação dessa “necessidade de descentralização” com a “falência fiscal do Estado”, pelo menos quando de sua necessidade em financiar políticas para a reprodução das condições de vida dos trabalhadores, tomadas de forma ampla e universal. Isso coloca uma das facetas dos “teóricos” que atualmente defendem o “desenvolvimento local” para o meio rural

no Brasil, que vêem a necessidade da descentralização da ação do Estado por si mesma. Com isso, a impressão que fica é a de que esses “teóricos” efetivamente acreditam que o “desenvolvimento local” é dado pelos referidos “agentes locais” e que estes é que dão a dinâmica da ação do Estado.

Esses autores, desta forma, ajudam o conceito do “desenvolvimento local” a passar a ideologia de que são os territórios locais que podem definir, por conta própria, as tendências da sociedade em que vivem, o que vem sendo denominado pelo Governo Federal de “arranjos produtivos locais”. Nos últimos anos, as gerências do Estado, tanto Federal quanto Estaduais, quanto as agências multilaterais de desenvolvimento (FMI, BIRD, FAO, ONU/PNUD) vêm falando da necessidade de que os atores pensem nas “potencialidades” dos locais para o seu desenvolvimento. Assim, de acordo com o documento já mencionado, “os atores sociais locais são aqueles que trabalham com o intuito de pensar o desenvolvimento de seu lugar, mas promove conceitos (...) e a competitividade territorial.” (BRASIL, 2003, p. 32)

Percebe-se, assim, a necessidade colocada pela gerência do Estado Federal, representante do pensamento dominante, da competitividade dos territórios, da necessidade de formação de arranjos que melhor busquem a competitividade desses locais. Nesse sentido, esta gerência e as agências citadas acima recomendam políticas públicas contextualizadas no local. Segundo o documento (*Ibid.*, p. 29), “as políticas públicas devem ser regionalizadas, (...) para tanto, nada melhor do que o ordenamento das políticas nacionais estabelecer diretrizes que permitam a sua aplicação nos diversos contextos regionais e instrumentos que se ajustem às demandas sociais provenientes dos territórios”.

Esta recomendação esconde, na realidade, a ideologia de que os locais devem procurar sua vocação, para buscar diferenciar-se de outras regiões, haja vista suas “vantagens comparativas”. Tal recomendação deriva das noções de desenvolvimento apresentadas por órgãos como a CEPAL (1992) e por estudiosos, como ALBURQUERQUE (2004) e mesmo de órgãos da gerência do Estado Federal no Brasil (IPEA, 2004), da formação dos chamados “clusters”. Tais “clusters”, combinando os “agentes locais” com suas potencialidades formam, de acordo com PORTER (2003), sistemas economicamente especializados e geograficamente concentrados, que trazem algum desenvolvimento econômico para as regiões.

Como se pode perceber, tal teoria vai ao encontro da teoria das “vantagens comparativas das nações”, ultimamente recomendadas por PORTER (2003). Tal noção teve origem no aparente rejuvenescimento da Teoria de David Ricardo⁶⁷, que dizia que as nações têm “vantagens comparativas” que devem ser exploradas. Tal noção, a da vantagem comparativa⁶⁸ de um território, como o próprio nome indica, pode resolver o problema de alguns destes, mas sua capacidade de solucionar todos os problemas para o rural, em um país como o Brasil, parece difícil de ser verificada.

A noção da “vantagem comparativa” dos territórios na definição do pensamento hegemônico, das políticas do Estado para o rural brasileiro, oriunda de uma tradição econômica liberal, encontra no Brasil a leitura das ONG’s e de alguns teóricos que supervalorizam os processos que ocorreram em alguns países capitalistas adiantados (Itália, Suécia, por exemplo), que conseguiram engendrar processos de crescimento econômico, com certo nível de distribuição de renda, a partir de micro e pequenos empreendimentos. Na visão de algumas ONG’s e da gerência Federal, especialmente para o que interessa a esta tese, na visão do MDA, a partir da leitura de PUTTNAM (1996), autor liberal que vê o processo de fortalecimento das pequenas indústrias e propriedades no norte da Itália, como derivado de seu “capital social”, ou seja, como o “enlace construtivo entre os atores locais”, colocam em suas pautas de reivindicação também formas de construir o que estes chamam de “capital social dos territórios”. Para estes, o nível de crescimento econômico e de distribuição de renda então verificados nestas regiões são conseqüência muito mais de arranjos entre atores individuais e/ou até coletivos, mas se pautam em processos de “concertação social”, entendido como processos onde todos os atores têm posições complementares, não antagônicas e que, portanto, teriam a ganhar caso se unissem para pensar conjuntamente no desenvolvimento de sua localidade. Parecem não considerar, interessada ou ingenuamente, que esta

⁶⁷ Clássico economista da economia política inglesa.

⁶⁸ Os teóricos liberais, em especial David Ricardo, falam de riqueza de uma nação a partir do tamanho do mercado que possui, não podendo, portanto, uma nação ou região opor-se ao livre trânsito de mercadorias, haja vista que este trânsito é o que dá o tamanho do mercado de uma região e/ou território. Tal ideário surge da premissa de que cada região possui condições, derivadas de elementos da natureza e/ou mesmo sociais, de produzir, a custo menor, certos tipos de mercadorias. Assim, cada nação e/ou região teria que se especializar na produção daqueles bens em que detém, para estes autores, esta vantagem comparativa. Somente esta condição, explicam tais teóricos, permitiria à região e/ou país a formatação de uma economia que produza o máximo com o mínimo possível e ou, também, adquira o máximo possível ao menor custo possível.

região está dentro de uma das regiões de maior PIB do mundo, portanto de maior poder aquisitivo da terra, onde o capitalismo atualmente permite a abertura de espaços de nichos para algumas experiências de pequenas empresas. Além disso, há todo um apelo mundial para “consumir a Europa”, ou seja, consumir produtos ou conhecê-la, o que acaba abrindo mercado para pequenas empresas e pequenos empreendimentos dela oriundos. A gerência Federal, certas ONG's e a CUT, como será visto adiante, acham que é possível reproduzir esta situação no Brasil.

Esta leitura, entretanto, é um dos aportes nas teses de alguns “teóricos” que estão interferindo no debate sobre a questão agrária no Brasil, em especial ABRAMOVAY (1998) e VEIGA (2001, 2002 e 2002a), que defendem a idéia de que os arranjos e as culturas das populações locais são as principais responsáveis pelo desenvolvimento dos territórios.

A noção de “desenvolvimento local”, portanto, portadora das ideologias vistas acima, mais parece conter também aquilo que GÓMEZ & THOMAZ JR (2000) chamam de “novo sentido da luta de classes e do controle social no meio rural”, ou seja, ao invés de se pensar em meios para superar o capitalismo no campo, superação esta que passaria por novas formas de distribuição e apropriação das terras, procura uma maneira de controlar os agentes sociais no campo mediante a implantação da ideologia do desenvolvimento, que preconiza bastarem alterações nas bases técnicas de produção, conseguidas, por exemplo, através da adequação das políticas do Estado, para a abertura de possibilidades de novas condições de vida no campo. De acordo com estes autores:

Sob este novo enfoque, ao mesmo tempo, um dos aspectos principais que revelava a questão agrária, o conflito capital X trabalho no meio rural, perde sua centralidade em favor da construção de um consenso social amplo. A principal mensagem que a questão do desenvolvimento passa através da sua ênfase na participação da sociedade civil na gestão dos programas de desenvolvimento é que, a construção de um consenso entre todos os grupos sociais que formam uma comunidade local, permitirá um desenvolvimento socioeconômico harmônico e favorável para todos. (GÓMEZ & THOMAS JR., 2000, p. 3)

Assim, verifica-se a convergência do enfoque do “desenvolvimento local” e “territorial” com a continuidade do desenvolvimento capitalista, ou seja, da acumulação capitalista no campo.

Com uma abordagem crítica, GOMES (2006) fala em desenvolvimento territorial rural como “forma de controle social” e a transformação destas oriundas do

conceito de desenvolvimento como formas de adequar o ideário e os projetos dos atores que integram o agro no Brasil, inclusive os trabalhadores, para o viés desenvolvimentista, que teria mais condições de garantir a continuidade da acumulação capitalista no campo. Na verdade, segundo o autor, isto é realizado transformando a cultura em mercadoria, uma vez que os pensadores da questão do desenvolvimento rural no Brasil, anteriormente já citados, propõem que os territórios busquem formas de venda de produtos e serviços ligados à cultura. Na opinião do autor, “esse esforço por apresentar o território com uma dimensão ampla é conduzido em direção a um horizonte estreito: a reprodução e acumulação de capital. O território e os elementos que aglutina são encaixados num modelo de desenvolvimento capitalista que reduz seu significado a termos mercantis”. (GOMES, 2006, p. 112)

Além destas, outro modo de construir o desenvolvimento da produção no campo é aquele derivado na noção de “desenvolvimento solidário”. Neste caso acredita-se ser possível outro tipo de desenvolvimento, que leve em conta outras lógicas, que não seja a do lucro, baseado em relações ditas “solidárias”.

Esta concepção, para ser concretizada, necessita da superação da sociedade da mercadoria, uma vez que a produção para a obtenção de lucro subsumiu praticamente todas as formas de produção atualmente existentes no mundo. Com isto, parece ter razão a assertiva de MARX (1984), que diz que a sociedade do capital se rege pela lógica da obtenção a qualquer custo do lucro, ou seja, da acumulação do capital. Outras produções, baseadas em outras lógicas pertencem, segundo o autor, a épocas históricas que não correspondem à atualidade capitalista. Assim, a produção baseada em critérios como a confiança entre as pessoas, ou a partir das obrigações que se estabelecem nos laços de parentesco, ou mesmo de interesses ligados exclusivamente à sobrevivência e/ou reprodução de um grupo, como quer a produção solidária, dá conta, segundo o autor, de entender as sociedades pré-capitalistas a até a sociedade feudal, mas não para entender a lógica das relações de produção sob o capitalismo.

As proposições da economia solidária, entretanto, apresentam a possibilidade deste tipo de produção superar a sociedade capitalista, rompendo com a lógica do capital e do lucro. Neste sentido é que vão as proposições, no Brasil, de SINGER

(2004), principal elaborador teórico desta concepção no país. Segundo este autor, as experiências de trabalhadores que passam a controlar os processos produtivos podem ser exemplos de como utilizar outra lógica que, a partir da cooperação, dá conta da produção não mais para o lucro, mas para o bem-estar das pessoas, relações que poderiam levar ao aniquilamento do sistema metabólico do capital.

Esta análise, entretanto, está eivada de idealismo e de um próprio voluntarismo que pode não colaborar com a superação desta sociedade. Em primeiro lugar, porque esta proposição coloca como possível, pelo menos na forma como é explicitada, a possibilidade de superação da sociedade do capital sem grandes perturbações na ordem estabelecida. Passa a apresentar como viável, do ponto de vista da ciência, as posições sociais-democratas elaboradas por Kautsky e Berstein⁶⁹ desde o início do século XX, quando definiam como caminho para o socialismo reformas graduais na forma de operação da produção, da circulação e da distribuição de bens produzidos, sem que houvesse a necessidade de reformas abruptas de sentido revolucionário.

Mas as dificuldades de se construir, por intermédio de uma economia solidária, um novo modo de produção e de distribuição da riqueza, produzida pela humanidade no mundo atual, não se referem apenas a esta relação. Como escreveu GERMER (2006), o próprio Marx já via com bons olhos as experiências em que os trabalhadores passavam a controlar os meios de produção, uma vez que o controle das cadeias produtivas por parte dos trabalhadores tem que ser construído para a concretização de uma sociedade pós-capitalista. Entretanto, já dizia o autor de “O Capital”, que este processo tem que ocorrer nos setores mais dinâmicos e mais avançados da estrutura de produção da sociedade capitalista. Ocorre que na atualidade as experiências de economia solidária que são destacadas como exemplos deste tipo de economia, e até são estimuladas por órgãos da atual gerência do Estado Federal, estão em etapas de cadeias produtivas que não são os seus pólos mais avançados. De que forma grupos de trabalhadores que produzem alimentos (pães, massas, etc.), ou produtos artesanais (rendas, tecidos, roupas,

⁶⁹ Fundadores do pensamento social-democrata moderno, críticos à visão marxista clássica sobre a forma do proletariado chegar ao poder. A crítica mais relevante é que se haja detido no exame das crises cíclicas do capitalismo para concluir que aos sociais-democratas não cabia esperar por uma catástrofe, que criasse premissas revolucionárias capazes de levá-los ao poder. Competia à social-democracia seguir o caminho parlamentar, promover alianças com outras agremiações e formular um programa de reformas que assegurasse a melhoria da situação da classe trabalhadora.

pequenos utensílios, etc.), vão conseguir superar a lógica de produção e reprodução do capital, não fica demonstrado. No máximo estas experiências parecem mais formas de buscar a ocupação de mão-de-obra por parte de uma população que cada vez mais tem menos condições de encontrar trabalho formal.

Além disso, outro fator que não permite ver a economia solidária com reais possibilidades de superação da sociedade capitalista, se refere à lógica da produção para a troca, ou seja, para a produção de mercadorias. Considerando que, como dizia MARX (1984), a célula da sociedade capitalista é a mercadoria, a economia solidária tem que produzir para outra lógica. Neste sentido, e como até o momento não se vêem experiências de economia solidária que produzam, a não ser para a troca e a obtenção do lucro, mesmo que se utilizem de moedas próprias ou de circuitos fechados de circulação das mercadorias trocadas, não há garantia de que este tipo de produção supere a sociedade capitalista.

As produções mais elaboradas, embora com estes graves problemas acima apontados, são aquelas direcionadas para o meio urbano, na produção de bens industriais ou de serviços. Na agricultura, não há por parte da academia e mesmo da gerência do Estado brasileiro uma elaboração mais aprofundada quanto àquela que é produzida para o setor industrial e de serviços. Entretanto, as organizações do campo que aqui serão estudadas (FETRAF-SUL, ARCAFAR-SUL e MST) e também a gerência do Estado Federal, representado pelo MDA e MTE, falam em desenvolvimento rural sustentável e solidário.

Embora alguns autores, entre eles GERMER (2006), apresente a idéia de economia solidária como um retrocesso ao passado, no sentido de trazer a luta de classes para uma época em que os trabalhadores ainda se digladiavam com o socialismo utópico, esta tese tratará de verificar, nos próximos capítulos, as relações que os referidos movimentos vêm entre uma suposta “economia solidária” e a necessidade de uma educação do campo. A hipótese é que esta relação pode ser encontrada no recuo da teoria e no avanço do praticismo, ou, como será visto adiante, especialmente nos Capítulos IV e V desta tese, do avanço de formas empiristas e fenomênicas nas ciências humanas e da visão e análise da realidade do capitalismo no campo que deriva deste avanço.

Na agricultura, este vínculo com uma suposta “economia solidária” provém de um suposto engajamento que a agricultura familiar possui para viver em uma sociedade “mais humana”, numa economia nem sempre direcionada ao lucro, como será visto adiante.

Antes, só resta lembrar que o fato do Estado financiar programas de educação do campo, alguns deles propostos por organizações dos movimentos sociais, tem relação com a noção de Estado trabalhada pelos autores e estes movimentos. Em primeiro lugar, não se deve esquecer que na atualidade se vive a égide do Estado neoliberal, que se preocupa diretamente com a definição de mecanismos para o acúmulo de capital, o que exige deste que deixe de financiar políticas de cunho universal. Assim, a característica de avanço da ação do Estado em financiar políticas voltadas para o local, com a justificativa da necessidade de sua descentralização, como visto anteriormente, se relaciona com a característica dos projetos em educação do campo, em objetivar o ensino de saberes locais, portanto, de caráter particularista. Como se verá adiante, num momento em que o Estado não pode dar educação de qualidade para todos, mas onde as populações exigem a ampliação da educação com este caráter, o Estado burguês assim o faz, mas o faz com a retirada de qualidade desta educação, no sentido que retira conteúdo dos referidos projetos. Ou seja, a educação se expande, mas se expande perdendo sua qualidade, pois não interessa ao capital, o financiamento por parte do Estado, de uma educação que sirva ao entendimento da realidade por parte dos trabalhadores. Outra relação dos projetos aqui analisados com o Estado em seu estágio neoliberal é o entendimento de que é possível a concertação social dentro dos assim denominados territórios rurais, como se não houvesse diferenças inconciliáveis entre capital e trabalho nestes territórios. Talvez esta característica se origine na concepção de Estado que as organizações proponentes dos projetos possuem, claramente assumindo um caráter reformista, considerando que o Estado está acima das relações de classes existentes na vida cotidiana real da sociedade, como também será demonstrado no próximo Capítulo.

2.2.3. O conceito de agricultor familiar

Junto ao conceito de desenvolvimento local/territorial/solidário, outro tema que tem se tornado hegemônico na formulação das políticas públicas, na produção acadêmica e nas pautas de reivindicações dos agricultores é o conceito de agricultor familiar ou de agricultura familiar. Mas o que vem a ser este novo conceito, bem como quais são suas implicações para as políticas para o campo na atualidade?

Segundo LAMARCHE (1997, p. 15), “a exploração familiar, tal como a concebemos, corresponde a uma unidade de produção agrícola onde propriedade e trabalho estão intimamente ligados à família”. Para ABRAMOVAY (1992) e o Estudo FAO/INCRA (2000), esta seria aquela agricultura onde a “maior parte do trabalho dentro de uma propriedade é realizada pela família”. Como já dito, em virtude desta ter-se tornado hegemônica nas formulações para o rural, o seu estudo é importante para compreender os projetos que estão em disputa para o setor primário da economia e para os projetos de educação do campo, objeto desta tese.

O primeiro grande teórico da chamada agricultura familiar foi o russo Alexander Chayanov que, no final do século XIX e início do XX, constitui-se num dos mais expressivos formuladores de uma corrente de pensamento que se dizia “amigo do povo” e que, para os bolcheviques e seus teóricos (Lênin, principalmente e, até então, Kaustky), eram denominados de populistas. Eram assim alcunhados por estes teóricos porque falavam aquilo que, para o senso comum, portanto para o povo, a população comum, era considerado como avanço, mas que, na opinião destes autores significava a crítica da economia capitalista com base numa teoria econômica pré-capitalista, que, portanto, não dava conta do entendimento da realidade e, assim, não significaria avanços na situação dos camponeses.

No início do século passado os movimentos de contestação à ordem burguesa estavam em franca expansão na Europa, e em especial na Rússia, o que levava ao debate sobre as condições de superação do capitalismo e os projetos a serem implementados para a construção do socialismo. Quanto à questão agrária, os debates apoiavam-se nas bases teóricas lançadas por duas grandes correntes de pensamento: o pensamento marxiano⁷⁰ propriamente dito e o marxista, representado

⁷⁰ Especificamente no livro III do Capital, quando Marx discute principalmente a renda da terra.

por Friederich Engels, Karl Kautsky e Vladimir Ilich, ou Lênin; e pelo pensamento marginalista/populista de Chayanov.

A primeira corrente estava interessada no entendimento do funcionamento de toda sociedade capitalista tentando, portanto, verificar e entender, à luz do materialismo histórico, as características e as funções da agricultura dentro desta sociedade. Estes teóricos demonstraram, a partir da visão histórica e materialista que caracteriza o pensamento marxista, preocupados com as leis do desenvolvimento do capitalismo e suas conseqüências para o meio rural, que a indústria subsume o campo, ou seja, que a partir do capitalismo, o campo não é mais o setor definidor por excelência da dinâmica social. A partir deste momento histórico, não é mais este que define por si próprio o que vai produzir, mas a cidade que define o campo. Para Marx (1975), até o modo feudal de produção a terra, embora não sendo o único, era o meio de produção hegemônico da sociedade. Isso era permitido pela pouca capacidade de incorporação de conhecimento ao processo produtivo, que trazia, conseqüentemente, também a hegemonia do trabalho manual. Até então, para este autor, as condições de produção conformavam relações de produção baseadas muito mais em relações pessoais e de comportamento, mais afeitas às próprias condições da natureza. Segundo o autor:

Nessas condições, o monopólio da propriedade da terra é pressuposto histórico e fica sendo base constante do modo capitalista de produção, como de todos os modos anteriores de produção que se fundamentam de uma forma ou de outra na exploração das massas. Mas, a forma de propriedade fundiária que o sistema capitalista no início encontra não lhe corresponde. Só ele mesmo cria essa forma, subordinando a agricultura ao capital, e assim a propriedade fundiária feudal, a propriedade de clãs ou a pequena propriedade camponesa combinada com as terras de uso comum se convertem na forma econômica adequada a esse modo de produção, não importando quão diversas sejam suas formas jurídicas. (Marx, 1984, p. 708)

Entretanto, para o mesmo autor, o sistema capitalista de produção tem o mérito de liberar definitivamente o sistema de produção, colocando a forma de produzir na terra num novo patamar, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Nas palavras de Marx,

o modo de produção gera, entre outros, os seguintes resultados importantes: transforma a agricultura, que deixa os processos da fração menos evoluída da sociedade, puramente empíricos e prisioneiros da tradição e passa a aplicar, de maneira consciente e científica, a agronomia, desde que essa transformação seja possível nas condições da propriedade privada; dissocia por completo a propriedade fundiária das relações senhoriais e de sujeição, e ainda separa de todo a terra, como condição de trabalho, da propriedade fundiária e do proprietário, para quem a terra

nada mais representa que um tributo em dinheiro que o monopólio lhe permite arrecadar do capitalista industrial, o arrendatário. (*Ibid.*, p. 708-709)

Com isto, o autor demonstra que o modo de produção capitalista traz uma vantagem operacional para a sociedade que é a aplicação consciente do conhecimento aos processos produtivos. Conhecimento este que permite, segundo MÉSZÁROS (2002), o aumento da riqueza, entendida como o aumento das possibilidades humanas de existência sobre o planeta, menos escravo das condições impostas pela natureza. É o avanço do reino da necessidade para o reino da liberdade.

Mas as vantagens do modo capitalista de produção sobre os sistemas escravista e feudal não param por aí. Segundo MARX (1984, p. 709), “são grandes méritos do modo capitalista de produção, o ter racionalizado a agricultura, capacitando-a pela primeira vez para ser explorada em escala social, e o ter posto em evidência o absurdo da propriedade fundiária”. Assim, pela primeira vez na história da humanidade, o sistema de produção deixa de depender da vontade individual das pessoas, de se basear na demanda pessoal ou de pequenos grupos, para depender da demanda social, ou seja, de toda a sociedade. Embora esta demanda ainda seja atravessada pelos interesses de classes, há sob o capitalismo a possibilidade da produção com base naquilo que a sociedade demanda. Abre-se, com a produção social sob o capitalismo, a possibilidade de os trabalhadores construírem a forma de produção socialista, produção esta que necessitará da ciência e do trabalho socialmente organizado. Esse sistema, pois, coloca aos agricultores a necessidade de, para a construção do socialismo, a superação da propriedade fundiária. Neste sentido, ENGELS (1981) deixa claro aos agricultores que o projeto de sociedade dos marxistas é buscar uma ordem que não mais se baseie na exploração de classes. Segundo ele “nós, que prometemos menos e que buscamos a salvação num sentido muito diferente, somos, apesar das aparências, um porto mais seguro” (*Ibid.*, p. 73). O autor se referia ao fato de os camponeses franceses estarem demandando a propriedade da terra, enquanto o pensamento marxista deixava clara a necessidade, já demonstrada pelo capitalismo, da coletivização da terra, coletivização esta que teria que continuar sob condições socialistas. De acordo com o autor, “em nosso partido não há lugar para o camponês que queira que tornemos eterna sua propriedade”. (*Ibid.*, p. 73)

Neste sentido, e tentando demonstrar a necessidade de uma nova organização do trabalho no campo para a superação do capitalismo, KAUTSKY (1980) e LÊNIN (1980), vão estudar as condições de produção sob o capitalismo, demonstrando a superioridade técnica da grande propriedade em relação à pequena, por exigir menos insumos por unidade e área, haja vista que mais área estaria sob o comando racionalizado e centralizado de menos pessoas (KAUTSKY, 1980) e a definitiva subsunção, a partir do capitalismo, da agricultura à indústria e, em última instância, ao capital (LÊNIN, 1980 e 1982a). LÊNIN (1982a) demonstra que há uma forte tendência à separação e especialização produtiva na economia capitalista, com os camponeses deixando de produzir segundo suas necessidades imediatas para produzir segundo a necessidade do mercado, ou seja, para a satisfação de pessoas que estão fora da propriedade. O autor fala em “formação de um mercado interno para o capitalismo na Rússia” de seu tempo pela contínua dissolução da grande propriedade por pequenas, que demandam mais produtos para o setor industrial, fato este também observado pelo autor na formação dos Estados Unidos (LÊNIN, 1980). Neste sentido, tanto LÊNIN (1980 e 1982a), quanto KAUTSKY (1980), mostram que o aumento do número de pequenas propriedades nesses países é o sinal de que o capitalismo está se implantando no mundo. Assim, a produção mesmo das pequenas propriedades está subsumida às necessidades da indústria, dos outros setores da sociedade. Por conta disso, esses autores são levados a pensar que há um processo de proletarização do campesinato, no sentido de que estes não mais definem o que produzem, mas, sim, a indústria. “Numa palavra, nosso pequeno camponês, como tudo que seja resquício de um modo de produção caduco, está condenado irremediavelmente a perecer. O pequeno lavrador é um futuro proletário”. (ENGELS, 1981, p. 63) O autor se refere aos agricultores camponeses típicos do medievo europeu, agricultores estes que estão perdendo ou, se não perderam quase que completamente, apresentam uma importância econômica apenas residual nos dias atuais. Este processo, entretanto, como demonstrado por KAUTSKY (1980), não ocorreria de forma rápida, sem recuos conjunturais, ou sem setores econômicos ou áreas geográficas do planeta que se suprissem do aumento no número de pequenas explorações. “Ela vê que a pequena exploração na agricultura não obedece de modo algum a um processo de

desaparecimento rápido, que as grandes explorações só lentamente conquistam terreno, perdendo-o mesmo em alguns lugares”. (KAUTSKY, 1980, p. 26)

O que fica claro é que a pequena produção na agricultura tende a perder – e perde – sua importância econômica, ficando subjugada ao capital. Ultrapassado o período histórico do feudalismo, as relações sociais são subsumidas pelo capital, ou seja, ou se trabalha para ganhar dinheiro e adquirir os meios de sobrevivência, ou não se vive. “No regime capitalista, o pequeno agricultor transforma-se, quer queira ou não, quer perceba ou não, num produtor de mercadorias. E é nesta modificação que está o essencial” (LÊNIN, 1980). Portanto, para LÊNIN (1980), não interessa chamar o agricultor de familiar ou pequeno para diferenciá-lo do grande, pois este tem que trabalhar:

a expressão ‘fundada no trabalho familiar’ não possui qualquer sentido político-econômico, e induz indiretamente ao erro. Ela carece de sentido porque, em cada uma das formas sociais que a economia pode assumir, o pequeno agricultor ‘trabalha’, seja a época em que ele vive caracterizada pela escravidão, servidão ou capitalismo. A expressão ‘fundada no trabalho familiar’ é um termo vazio, uma fase declamatória sem qualquer conteúdo, que contribui para confundir as mais diversas formas sociais da economia. (LÊNIN, 1980, p. 17-18)

As visões marxiana e marxista da questão agrária e da pequena produção dentro do sistema capitalista foram contestadas por outro teórico Alexander Chayanov. Este autor, ao contrário dos marxistas, dizia que a função da agricultura não era a de prover matérias-primas para as indústrias, nem que a subsunção da agricultura à indústria era o modelo mais correto de se entender a lógica camponesa. Para este autor, o que definia a lógica do trabalho camponês não era a necessidade de intensificação do trabalho, oriunda da exigência da indústria em produzir sempre mais e a menor custo, mas um balanço entre as necessidades da família camponesa e a penosidade do trabalho. “O grau de auto-exploração é determinado por um peculiar equilíbrio entre a satisfação da demanda familiar e a própria penosidade do trabalho” (CHAYANOV, 1981, p. 138-139)

As diferenças entre as formas de abordagem entre os marxistas e Chayanov é evidente. Para os marxistas, a hegemonia da pequena produção agrícola, supostamente fundada no ‘trabalho familiar’ existiu até o feudalismo, não tendo mais importância histórica e econômica no capitalismo. Para Chayanov, ao contrário, a base do comportamento dos agricultores é um balanço, subjetivo, entre as

necessidades dos membros da família e as dificuldades para a realização do trabalho.

Cada rublo adicional do crescente produto do trabalho familiar pode ser considerado de duas maneiras: em primeiro lugar, do ponto de vista de sua importância para o consumo, para satisfazer as necessidades da família; em segundo lugar, do ponto de vista da penosidade com que foi obtido. É evidente que com o aumento de produção obtido por trabalho árduo diminui a avaliação subjetiva do significado de cada novo rublo para o consumo, mas a penosidade do trabalho para ganhá-lo, exigirá uma quantidade cada vez maior de auto-exploração, aumentará. Enquanto não se atingir o equilíbrio entre os dois elementos que estão sendo avaliados (ou seja, enquanto a penosidade do trabalho for subjetivamente estimada como inferior à importância das necessidades que o trabalho suportado satisfaz), a família que trabalha sem utilizar trabalho pago tem todo o tipo de motivos para prosseguir em sua atividade econômica. Quando atinge este ponto de equilíbrio, porém, não terá interesse em continuar trabalhando, já que todo dispêndio adicional de trabalho torna-se mais difícil de suportar, pelo camponês ou artesão, do que a renúncia a seus efeitos econômicos. (CHAYANOV, 1981, p. 139)

Como se pode observar, a visão do autor é de um subjetivismo idealista, em sua tentativa de analisar isoladamente o agricultor, sem maiores considerações acerca do contexto social onde estão, mais existindo apenas em si. Em outro texto, o autor confessa que não está interessado em estudar a propriedade agrícola em suas relações com o exterior, mas apenas verificar o comportamento do camponês dentro de sua propriedade: *“por lo tanto, si queremos tener un simple concepto organizativo de la unidad de explotación doméstica campesina independiente del sistema económico en el cual está insertada, inevitablemente deberemos basar la comprensión de su esencia organizativa em el trabajo familiar”*⁷¹ (CHAYANOV, 1974, p. 34). Como fica claro, pois expressa pelo próprio autor, este não está interessado em entender a relação da produção agrícola, no estabelecimento, com a totalidade da realidade social o que o coloca num campo filosófico/teórico totalmente distinto do marxismo.

Outro aspecto é a aparente congruência do marginalismo econômico de Jan Baptiste Say, que foi a forma da burguesia européia, de acordo com MÉSZÁROS (2002) e FOLLADORI (2002), se contrapor à economia clássica, que até então estudava como a sociedade se organizava para produzir e distribuir a riqueza passou, a partir desta, a ver a economia como “a ciência que busca compatibilizar necessidades humanas infinitas com recursos naturais infinitas”. Para isto, a escola

⁷¹ “Para tanto, se queremos ter um simple concepto organizativo da unidade de exploração doméstica camponesa, independente do sistema económico na qual está inserida, inevitablemente teremos que basear a compreensão de sua essência organizativa no trabalho familiar”. Tradução livre do autor.

marginalista criou a teoria do valor utilidade, contrapondo-se à teoria de que o valor dos bens produzidos pela humanidade é dado pela quantidade de trabalho. Para esta escola, o valor das mercadorias é definido, não por condições históricas sociais objetivas, mas pelo indivíduo, que dá valor às coisas a partir da utilidade que este, individualmente, dá para o produto. O valor passa a ser definido de forma totalmente subjetiva e se as “necessidades humanas são infinitas”, justifica o sistema burguês, que necessita da venda de quantidade infinita de mercadorias. Além disso, este conceito serve para manter o sistema burguês, uma vez que despolitiza os agricultores, que agora são vistos individualmente e isolados do mundo. Finalmente, se é para ver o agricultor no balanço entre os indivíduos e suas necessidades, definidas por estes, legitimam-se suas necessidades, incluindo nestas, sua vontade de ser “dono da terra”, o que justifica ainda mais a economia burguesa.

Ocorre que este conceito de agricultor familiar tornou-se hegemônico nas formulações das agências multilaterais de desenvolvimento (FAO, BIRD e BID), além dos governos no Brasil, da academia e dos movimentos sociais. Esse fenômeno pode ser entendido considerando-se a crise que vive atualmente o sistema do capital e sua necessidade da criação do consenso em torno da gerência capitalista, seja na cidade ou no campo. Para isto, nada melhor que financiar e estimular um modelo de agricultura que se vê separada do mundo exterior, portanto que não se vê enquanto classe social, além de querer a propriedade privada da terra.

Nas ciências sociais, esse processo começa com a publicação do livro de Ricardo Abramovay (agraciado com um prêmio na ANPOCS⁷²), intitulado “Paradigmas do capitalismo agrário em questão”, no ano de 1992. Nele, o autor critica uma suposta falta de objetividade dos marxistas quanto à questão agrária, especialmente Lênin e Kautsky, propondo que as principais teses do marxismo sobre o desenvolvimento capitalista no campo não se confirmaram e que esta corrente teórica não mais poderia ser utilizada para entender a dinâmica no meio rural. Por não entender a proposta dos marxistas, inserindo-se no seio do pensamento pós-moderno no Brasil, seus erros teóricos e opções ideológicas foram duramente criticadas por SOARES (1996). Entretanto, as concepções da agricultura

⁷² Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, ano de 1991.

familiar, continuam sendo defendidas na academia, seja em sua vertente chayanoviana, por autores como WANDERLEY (1996) e CARNEIRO (1999), ou na vertente do “*farmer* norte-americano”, mais atrelada ao pensamento do Banco Mundial, por autores como ABRAMOVAY (2002) e SCHNEIDER (2001 e 2003).

Do lado da gerência do Estado brasileiro, pelo menos em seu discurso, há o fomento de ações para o privilegiamento deste tipo de agricultor nas políticas, visto como aquele que, supostamente, pode trazer mais benefícios para o meio-ambiente, potencializando o que este denomina de “desenvolvimento local”. Na realidade, trata-se de manter um estoque de mão-de-obra no campo, além de vender a ideologia pequeno-burguesa. No Brasil, este pensamento começa a ser expresso na gerência do Estado, no lançamento do estudo Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento, pela equipe técnica da FAO, no Brasil, em 1994. Em 2000, com base nos dados do Censo Agropecuário 1995/96, uma equipe de consultores da FAO, do INCRA, de ONG’s, entre estas o DESER, a partir de alguns critérios, tabularam estes dados, separando esta suposta agricultura familiar de uma suposta agricultura patronal. Segundo o documento, uma propriedade é fundada no trabalho familiar quando “a maior parte do trabalho é de responsabilidade da família”.

Quanto aos movimentos sociais e ao sindicalismo, parece haver aquilo que FONTES (2006) aponta como a anomia dos movimentos, que deixaram de ser radicalmente reivindicativos e organizativos, no sentido da construção de uma sociedade pós-capitalista, ou a construção de uma esquerda adequada ao capital, que não mais reivindica a superação do capitalismo mas, sim, a inclusão às redes do mercado capitalista. Isto pode ser afirmado porque trabalham com o conceito de agricultura familiar difundido pelo Estudo FAO/INCRA. Aqui se trata, na realidade, de um anti-conceito, porque não define o que é trabalho, ou o define unicamente pelo que é visto e experimentado na imediatividade do real por parte dos agricultores. Para se dizer que o agricultor realiza a maior parte do trabalho, teria que ser verificado qual a quantidade de trabalho que se exige para produzir um bem. Ora, esse trabalho não se limita ao que os agricultores fazem mas a todos os trabalhos realizados para produzir a semente, o adubo, as máquinas e implementos, etc., que os agricultores utilizam, todos trabalhos humanos cristalizados nesses bens, ou seja, ao trabalho morto, como já demonstrou MARX (1986). Portanto, para afirmar que a

propriedade familiar é aquela onde a maior parte do trabalho é realizada por membros da família, há a necessidade de que se fizesse este balanço, contabilizando trabalho vivo e trabalho morto dentro dos processos produtivos. Como estes estudos não fizeram isto, verifica-se que sua tomada é uma tomada fenomênica e empirista da agricultura, confundindo o concreto com o imediatamente observável. Aliás, esta é uma das conseqüências do que hoje se vê no mundo acadêmico e da educação, que não mais dá tanto valor à teoria, supervalorizando a atividade imediata, que leva a uma prática-praticista. Isto também é válido para o pretenso conceito científico que diz que a agricultura familiar é “aquela onde trabalho e gerência se confundem numa única pessoa”. Mesmo este pode ser contestado, uma vez que quem acaba gerenciando a forma de trabalhar na propriedade não é somente o agricultor, mas também os que produzem os insumos que os agricultores utilizam, no mundo capitalista as empresas de fertilizantes, biotecnologias, etc. Por exemplo, pode ser citada a tecnologia da soja transgênica, que produz uma semente que modifica a forma de plantar, de fazer os tratos culturais e até a colheita dentro de um estabelecimento agrícola.

Esta tomada empirista tem uma base na realidade porque, no caso da agricultura, se trabalha com produtos que envolvem vida e que, portanto, não podem ser produzidos todos com a utilização de máquinas e equipamentos, haja vista que seres vivos se movimentam, se alimentam, ficam doentes, etc., e que, portanto, dificultam a automação, o que ainda demanda quantidade significativa de trabalho vivo em seus processos produtivos. Assim, na agricultura, há a possibilidade de uma produção que necessite do trabalho da família, pois esta pode se interessar em trabalhar em conjunto com o intuito de garantir a sobrevivência, numa situação que não seria conseguida entre pessoas que não têm um laço de parentesco.

Entretanto, há que lembrar que este tipo de produção somente é permitido pelos produtos oriundos da grande indústria, que facilitam o trabalho na agricultura, como as sementes, os adubos, as rações, entre outros. Ou seja, este tipo de produção é conseguido, na realidade, porque as cadeias de produção na agricultura já se organizaram de tal forma pelo capital que são produzidos na atualidade com a combinação destes insumos com um tipo de mão-de-obra em condições de trabalho precária. Há, dessa forma, uma combinação de conhecimento adequado a um

processo produtivo, transformado em tecnologia, com a superexploração de uma mão-de-obra, no caso a do agricultor, que se materializa numa precarização do trabalho típica de práticas toyotistas e/ou neo-fordistas de produção, na mesma lógica demonstrada por GOUNET (1999). Quer queiram, quer não queiram os teóricos da agricultura familiar, é a indústria que subsume a agricultura, pois é esta que, na realidade, permite a existência deste tipo de produção modular no campo, e não o contrário.

Há que se perguntar, entretanto, porque, mesmo tendo este conceito uma fragilidade tão grande, ter se constituído num dos elementos fundamentais dos projetos das organizações sociais do campo na última década, pois como escreveram NEVES (2007) e NUNES (2007), não há como desconhecer que há um movimento que se pauta por este ideário. Como será melhor tratado nos Capítulos III e IV desta tese, a predominância deste ideário parece indicar para pelo menos dois processos. Para além da dominância de formas empiristas e fenomênicas de interpretação prevalecentes atualmente na ciência social, que leva à tomada deste suposto conceito e cujas razões podem ser buscadas na necessidade de adequação da ideologia ao momento de acumulação capitalista, um primeiro motivo pode ser a relação que este tipo de agricultor e os proponentes dos projetos de educação do campo têm com o projeto “comunitarista cristão”, como demonstra GUIMARÃES (2006), haja vista a suposta necessidade de um projeto de vida pautado pelas demandas e pelo trabalho em comunidades relativamente mais simples que aquela da sociedade capitalista atual. O segundo, somado ao primeiro e ocorrendo principalmente no movimento sindical cutista, que interessa para esta tese, está ligado à busca de novas formas para responder às demandas dos agricultores, após a emergência do “novo sindicalismo” no campo, como demonstra FAVARETO (2006). Neste caso o projeto social da CUT deixa de ser a busca do socialismo, para manter-se na busca de novos padrões mais “democráticos” de desenvolvimento, que exigiria o reconhecimento das diferenças existentes entre os atores existentes no campo e onde este ator deveria, portanto, ser privilegiado.

2.2.4. A suposta articulação dos desenvolvimentos (locais/territoriais/sustentáveis e solidários) com a agricultura familiar

No campo das ciências sociais no Brasil atual há um conjunto de críticas ao processo de desenvolvimento da agricultura. Teóricos como NAVARRO (2001), SCHNEIDER (1994), ABRAMOVAY (1992, 1998) e VEIGA (1991), acusam o modelo implementado a partir da “revolução verde”⁷³ de ambientalmente insustentável e economicamente concentrador de riqueza. Além disso, segundo esses autores, estes processos eram pautados essencialmente por uma visão economicista do desenvolvimento. Para estes autores esta seria a principal causa do fracasso de tais modelos, podendo este ser constatado nas condições de miséria e de precarização das condições de vida das pessoas no meio rural, além da insustentabilidade ambiental. Isto, junto ao privilégio das experiências de produção de grande escala, que considerariam apenas uma forma de produzir, seriam as principais responsáveis por um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de riqueza e devastador das condições ambientais.

Assim, os autores citados recomendam a necessidade da ênfase de um outro ator social no campo, para um novo modelo de desenvolvimento. Afirmam a necessidade do privilégio de um “novo” tipo de agricultor, que seria o agricultor familiar. Este não mais objetivaria com seu trabalho apenas à obtenção do lucro, mas também sua reprodução, em termos físicos e culturais, passando ao futuro seus modos de vida e possibilitando a continuidade de seus valores e sua cultura. Estaria, portanto, em melhores condições de entender as relações sociais e ambientais que condicionam sua produção, sendo o tipo de agricultor suficiente e necessário para o aumento da produção de alimentos, respeitando as relações naturais e o meio-ambiente. Ou seja, para o “desenvolvimento local”, há a necessidade do fortalecimento dos agricultores familiares.

⁷³ Trata-se do período específico de definitiva implantação do capitalismo no campo no Brasil, a partir do início dos anos 1960 e mais especificamente a partir da versão militar da ditadura da burguesia, em 1964, que se pautou pela troca dos insumos até então produzidos pelos agricultores por insumos produzidos pelas indústrias mundiais e a passagem da produção na agricultura para o atendimento da demanda dos estabelecimentos para a demanda dos mercados, geralmente localizados nos grandes centros urbanos. O nome “revolução verde” deriva da idéia de que a utilização de insumos ditos então modernos (sementes, fertilizantes, agroquímicos e máquinas) permitiria o aumento da oferta de alimentos na intensidade e ritmo demandados pela sociedade que, a partir de então se urbanizava, com menos mão-de-obra e sem causar graves problemas ambientais.

No Brasil, principalmente a partir de meados dos anos 1990, houve um duplo processo. Em primeiro lugar, o conceito de agricultor familiar passou a ser cada vez mais utilizado como categoria de análise necessária para o entendimento da realidade do campo, passando a ser ele apontado como o ator principal a ser privilegiado pelas políticas públicas. Essa categoria foi apropriada tanto por parte do Estado e das agências públicas de desenvolvimento, quanto pelos movimentos sociais do campo, que representam os agricultores. Nesses últimos, incluem-se tanto as organizações não governamentais quanto o sindicalismo.

Além disso o referido conceito passou a ser, cada vez mais, utilizado pelos formuladores de políticas por parte do Estado. Assim, em 1995 foi criado o PRONAF e, em 1999, o MDA⁷⁴, com o objetivo explícito de buscar formas de potencializar o desenvolvimento de um novo tipo de agricultura a partir deste suposto novo tipo de agricultor. Atualmente, o conceito de agricultor familiar é apropriado de tal forma pelos gestores das políticas públicas para o rural no Brasil que a política para cada safra agrícola é pensada dicotomicamente com um “Plano Safra” para a agricultura patronal e um “Plano Safra” para a agricultura familiar. Entretanto, o Governo Federal pensa a agricultura familiar somente dentro do referido “Plano Safra”, tendo o crédito como a maior e praticamente única política pública para esse setor.

Da mesma forma, no caso das representações dos trabalhadores, para os sindicatos dos trabalhadores rurais no país, sejam os tradicionais sindicatos ligados à CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), quando as recentes criadas FETRAF-SUL ou FAF's (Federações da Agricultura Familiar), o público que representam passou a ser o dos agricultores familiares. Mesmo no caso do próprio MST, que anteriormente era refratário⁷⁵ a este conceito, os agricultores familiares também passaram, nos últimos anos, a ser vistos como público preferencial para um novo tipo de desenvolvimento rural. Para estes o Estado deve, ao pensar em política pública para o rural, privilegiar este tipo de agricultor. Junto a

⁷⁴ Deve-se lembrar que em 1985, no Governo José Sarney, havia um MIRAD – Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário.

⁷⁵ O MST sempre teve críticas à utilização do termo agricultor familiar por supostamente trabalhar com outro público, o camponês. Este, inclusive, foi motivo do afastamento político desta organização de outros atores do campo, principalmente do campo do sindicalismo e da CUT em particular, haja vista que para este o agricultor familiar é um capitalista, que busca e é orgânico à acumulação capitalista no campo. Com o avanço do número de assentamentos nos quais o MST tem que dar resposta às demandas de organização para a produção, e dado que as políticas do Estado são quase todas pensadas, no MDA, para o agricultor familiar, parece haver um acomodamento do MST a este conceito.

esse público, tanto a gerência do Estado quanto as representações dos agricultores propõem o desenvolvimento local sustentável.

Entretanto, o termo agricultor familiar ainda não é claro, no sentido de ainda não se saber se é possível a dicotomia entre este tipo de agricultor e o agricultor classificado como “patronal” (GERMER 1996). Para este autor, há uma confusão feita entre os teóricos do meio rural no Brasil, que identificam como sendo agricultores familiares todos os agricultores pobres. Na realidade, de acordo com GERMER (1996), o termo agricultor familiar ganhou espaço, no Brasil, a partir das teorias e da realidade do “*farmer*” norte-americano⁷⁶, ligado ao mercado e, portanto, distanciado do conceito de agricultor familiar dos franceses, termo este que designa aqueles agricultores que pensam numa relação com o campo mediada não só pela necessidade de lucro, mas também pela necessidade de continuidade da família e da preservação do ambiente. Mesmo sendo este um agricultor que também se insere na realidade capitalista, a vertente teórica que defende a agricultura familiar naquele continente, trabalha na perspectiva de valorizar suas tradições e conhecimentos, que em alguns casos não são capitalistas. Para este autor, os agricultores familiares, pensados e defendidos como proposta para a superação da pobreza no meio rural brasileiro são, na realidade, “pequenos produtores capitalistas, cuja produção é complementar, e não concorrente, à produção das grandes empresas ou às necessidades das camadas abastadas, produzindo insumos ou serviços necessários a estas. Estes integram econômica e politicamente a estrutura capitalista.” (GERMER, 2000, p. 2).

Neste sentido, mesmo autores que defendem as políticas públicas para a agricultura familiar, como ABRAMOVAY (1998) e SCHNEIDER (1994) concordam que a agricultura familiar é uma agricultura capitalista. Ocorre que, para esses teóricos, a continuidade da existência de unidades produtivas, pelo menos em número, majoritário em relação a outras propriedades geridas pelo trabalho assalariado, seria a prova de que os marxistas estariam equivocados e que o capitalismo não entraria tão profundamente no campo como aponta o pensamento marxista clássico.

⁷⁶ Pequenos empreendedores capitalistas típicos da agricultura norte-americana.

Estes autores não percebem que o fato de a pequena propriedade, algumas vezes, não ser capitalista, não quer dizer que esteja fora do capitalismo. Nesse sentido, não trabalham com o conceito de “acumulação ampliada do capital”, permitida pela “sujeição da renda da terra ao capital”, como escreveu MARTINS (1981, p. 45).

Na realidade, a agricultura familiar é orgânica ao capitalismo. Existe um movimento que parece contraditório, mas cuja lógica serve apenas à acumulação capitalista no campo: no momento em que a exploração capitalista neste meio atinge níveis de racionalidade que permitem economizar muita força de trabalho, os agricultores são expulsos do campo. É o que ocorre atualmente com a soja e os grãos, em geral. Por outro lado, como em algumas atividades os sistemas produtivos ainda não alcançaram tal nível de racionalidade técnica, o capital continua necessitando de muita força de trabalho, como é o caso das cadeias do frango, do suíno, do leite e do fumo, para citar alguns exemplos. Tal perspectiva é tão marcante na agricultura brasileira que até no mercado do biodiesel (recentemente criado pela gerência petista), há a integração nesses moldes entre empresas e agricultores. Assim, se de um lado há expulsão dos trabalhadores do campo, de outro há também incorporação de novos grupos, haja vista que o capital necessita de mão-de-obra barata, o que pode ser conseguido com a produção em minifúndios. Nesses últimos casos, o capital ainda necessita da mão-de-obra da família dos agricultores para que possa explorar ao máximo o trabalho e ampliar os processos de acumulação.

Portanto, o que podemos concluir desse processo de desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo, particularmente no campo, é que estamos diante da sujeição da renda da terra ao capital. O que significa dizer que o capital não expande de forma absoluta o trabalho assalariado, sua relação de trabalho típica, por todo o canto e lugar, destruindo de forma total e absoluta o trabalho familiar camponês. Ao contrário, ele, o capital, o cria e recria para que sua produção seja possível, e com ela possa haver também a criação de novos capitalistas. (OLIVEIRA, 2001b, p. 20)

Assim, não parece correto apostar em políticas de desenvolvimento para a agricultura familiar, como alternativa para a ocupação ou para o emprego agrícola. Esta agricultura é, na realidade, agricultura capitalista e, como tal, absorve dentro da cadeia estes agricultores, mas de forma precária. Ou seja, mesmo que os agricultores não queiram a acumulação de capital, como se inserem dentro da lógica capitalista, acabam com esta contribuindo. Portanto, sobreviverá nesse mercado quem conseguir melhor adaptar-se ao mundo empresarial, às suas correias de

transmissão. Neste processo, há aquilo que KUENZER (2005) já demonstrou – o duplo processo de exclusão para que depois ocorra um articulado processo de inclusão excludente. Ou seja, as condições dos agricultores poderem continuar produzindo sem a gerência das indústrias do setor agroalimentar, limitam-se, de tal forma, que estas buscam excluir os agricultores do mercado para incluí-los no exército industrial de reserva. Aí incluídos, há o processo de inclusão às novas formas de produção e/ou aos mercados, mas agora excluídos de sua antiga forma de produzir. Como exemplo, podem ser citadas a avicultura e a suinocultura, onde a necessidade de aumento de escala imposta pelas empresas, exclui os agricultores da produção para o mercado dos produtos típicos e tradicionais, até então produzidos pelos agricultores, para sua reinclusão num novo mercado, mas agora dominado pela empresa com estes agricultores tornando-se, na realidade, prestadores de serviços destas últimas, sendo excluídos de qualquer tipo de gerência dos processos produtivos. Como apontou OLIVEIRA (2004a), o mercado capitalista exclui os trabalhadores das antigas formas de produção para incluí-los novamente em formas precárias de produção, num novo mercado.

A resposta a esta questão de se há ou não condição de inserção dos agricultores ao mercado capitalista, como bem lembra a teoria marxista (VÁSQUEZ, 1977), será dada pela história. Isto porque desde 1999, portanto há quase uma década, existe um MDA e desde 1995 um PRONAF, há quase 15 anos, que tentam transformar, por meio do crédito, agricultores familiares em empreendedores. Ocorre que a divulgação dos dados preliminares do Censo Agropecuário 2005/06 demonstra a falência do PRONAF e das políticas das tentativas da troca de solução da questão agrária pela questão do desenvolvimento⁷⁷: queda no número de propriedades diretamente ligadas à produção agrícola, o esvaziamento dos pequenos municípios, além da concentração fundiária e precarização das condições

⁷⁷ O Censo diagnostica um aumento do número de estabelecimentos entre 1995/96 e 2005/06, que passa de 4,9 para 5,2 milhões, num aumento de 344 mil novos estabelecimentos. Entretanto, isto ocorre em áreas de fronteira agrícola, onde há expansão da agricultura para a produção de carne e/ou soja, principalmente nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do país; da mesma forma, nas outras Regiões o número de estabelecimentos aumenta no entorno das grandes cidades, o que define o aumento deste número como decorrência muito mais da dinâmica urbana e da "chacarização" dos estabelecimentos agrícolas nestes entornos, do que dinâmica rural tão procurada pelo MDA. Além disso, também deve ser considerado o aumento do número de estabelecimentos agrícolas ser menor que o número de estabelecimentos localizados em novos assentamentos entre 1996 e 2004, próximo, segundo a mesma fonte governamental de 600 mil novos estabelecimentos. Ou seja, é a concretização de novos assentamentos que garantiu o aumento do número de estabelecimentos e não a tão propalada política do MDA.

de vida dos trabalhadores. De toda forma, a lógica da tentativa de transformação de todos os agricultores em empresários, no mundo capitalista onde, nem todos, mas uma ínfima parte da população pode se converter e se manter como empresária, parece fadada ao fracasso.

Mesmo assim, este continua sendo o “público alvo” das políticas do Estado para a agricultura no Brasil: um agricultor familiar para uma agricultura para o “desenvolvimento local e territorial”. Neste sentido estes conceitos (agricultura familiar e desenvolvimento local e territorial) parecem refletir mais uma ideologia que uma orientação que possa efetivamente ser aplicada à realidade como forma de pensar o desenvolvimento rural no sentido de garantir melhores condições de vida para todos os agricultores. Em outras palavras, parece significar mais a necessidade que o capital hoje tem de continuar pautando as lutas dos agricultores para continuar seu processo de acumulação. Como se vê, é a concretização, no campo, da forma de acumulação nos tempos atuais, que necessita da exclusão para a inclusão, em outras formas. É, portanto, orgânica a este momento de acumulação flexível capitalista.

O mais correto seria ver a aposta na agricultura familiar por parte da gerência do Estado como forma de conseguir o consenso para o projeto do capital no campo, no sentido da construção da possibilidade de uma pequena-burguesia no meio rural.

2.2.5. O consenso como categoria norteadora das relações sociais no campo

Dada a realidade do rural brasileiro, pode-se pensar em como mudar radicalmente sua estrutura, por exemplo, fazendo efetivamente uma reforma agrária e buscando um novo modo de gestão do trabalho no campo. O capital, entretanto, quer vender a idéia aos agricultores de que bastam políticas de desenvolvimento para melhorar as condições de vida no meio rural e para que os agricultores vençam a situação de pobreza em que vivem. No mínimo, a impressão que dá é que esses intelectuais, (Abramovay, Schneider e Navarro), como diz claramente GOMES, (2006), pensam a partir dos paradigmas do capitalismo e, agindo assim, ajudam a burguesia a justificar as políticas atuais para o campo brasileiro. Na realidade, como visto anteriormente, é isto que vem sendo procurado pela atual gerência do Estado no Brasil. A burguesia tenta buscar o consenso entre os atores sociais para o meio

rural criando em seu imaginário a idéia que basta ter políticas de apoio à agricultura familiar e ao desenvolvimento local para que os problemas do campo estejam resolvidos.

Nesse sentido, há a concordância com essas políticas por parte das “agências multilaterais de desenvolvimento”, das gerências do Estado e das organizações dos trabalhadores. Assim, parece ter razão RODRIGUES (1990), quando afirma que o sistema capitalista é contraditório, tendo um antagonismo entre os interesses e os projetos do trabalho e do capital e que o movimento sindical, na realidade, nasceu para se opor e superar o sistema do capital. Deste modo, se de um lado o movimento sindical nasceu para superar o capitalismo, por outro, precisa dele, porque sem o capitalismo não há razão para a continuidade da existência do sindicato. Neste sentido, a contradição entre lutar contra o capitalismo e a continuidade da existência do sindicato parece que, em muitos casos, os sindicatos optam pela última opção. De acordo com o autor, este parece ter sido o caminho encontrado pelo movimento sindical para poder continuar existindo: não mais pensar a superação do sistema do capital, mas em como geri-lo. Como visto antes, esta posição parece constituir-se num dos maiores sentidos atualmente para explicar a prática do movimento sindical: criar programas como o “Terra Solidária”, projeto que pretende trabalhar com a agricultura familiar, com vistas ao desenvolvimento local sustentável, reforçando a manutenção do sistema capitalista, cuja superação foi a razão da nascimento do sindicato. Com essa estratégia do movimento sindical, ocorre a materialização do que MÉSZÁROS (2002) chama de “sistema metabólico do capital” no qual, para que continue existindo, a própria pauta do trabalho é aquela “consentida” pelo capital. Para esse autor, no sentido exposto por MARX e ENGELS (1998), na Ideologia Alemã, como é a forma de produção de riqueza que produz os valores, e como a primeira é controlada pelo capital, este acaba criando e subsumindo os valores de uma sociedade, constituindo o que estes denominam de consciência da atual sociedade, a burguesa. Assim, segundo o autor, mesmo a pauta e a forma de luta dos trabalhadores é altamente influenciada pelo capital.

Ao lado desse fenômeno, o capital expressa, em sua dinâmica, a necessidade de integrar alguns temas, que MÉSZÁROS (2002) denomina de “temas integráveis”. Entre estes, por exemplo, estão os temas do feminismo e do ambiente. O primeiro

por permitir ao capital continuar explorando a força de trabalho e aumentando a taxa de mais-valia, via redução do custo do trabalho. O segundo, por permitir integrar, em seu sistema metabólico, a questão da degradação ambiental, que evidentemente deve ser pensada para “salvar o capitalismo”, como diz, além deste autor, WALLERSTEIN (2003). Para conseguir isto, o capital se utiliza de um aparato de estruturas, inclusive da ação dos “movimentos de causa única”, que segundo MÉSZÁROS (2002) confundem os trabalhadores de que esta “causa única” é a “única causa”. Neste sentido estão muitas ONG’s que, travestidas da defesa de uma “questão única”, a retiram da realidade que a cerca fazendo com que os agricultores percam seus nexos desta questão com a totalidade da realidade social. Assim, as verdadeiras razões da “causa única” não são, na grande maioria das vezes, nem abordadas por essas ONG’s. Em função disso, estas ONG’s recebem farto financiamento do capital e das diversas gerências do Estado burguês.

Isso demonstra outra relação dos projetos de educação do campo que serão aqui estudados com o “sistema metabólico do capital”, uma vez que parte de seus proponentes e executores, muitos deles representados por ONG’s, nutrem-se da venda da idéia de que o rural deve ser pautado pelo incentivo à suposta agricultura familiar e no desenvolvimento local sustentável. Isto ocorre com a venda de projetos por parte destas ao Estado, haja vista a necessidade de seu financiamento, que faz estas executarem trabalhos, assumindo ações que antes eram executadas pelo Estado. Como será demonstrado, um dos objetivos de tais projetos, pelo menos de alguns, é o fortalecimento da estrutura organizativa dos agricultores familiares. Assim, não é por acaso que o Estado vem financiando este tipo de educação para os trabalhadores e, não foi por acaso, que os proponentes destes projetos pensaram em sua realização: além da possibilidade, mesmo que precária, de formar os trabalhadores, buscar o seu financiamento⁷⁸.

De toda forma, a continuidade do sistema do capital, buscado pela ação do Estado burguês em financiar ONG’s e projetos educativos que concordem com sua visão de que acabou a luta de classes e que se deve buscar, como bússola para a vida em sociedade, o consenso e a concertação social, ou seja, a harmonização entre os diversos grupos e/ou classes sociais, que é conseguido pela ideologia do

⁷⁸ O interessante destes projetos, como será visto adiante, é como o movimento sindical e algumas ONG’s incorporam a agenda do capital sem perceber, ou percebendo, mas recebendo pela sua “ingenuidade”.

consenso e da materialização da busca por novo projeto de desenvolvimento, que é então assimilada pelos trabalhadores, parece ser mais um exemplo do que FIORI (2004) chama de “quebra cabeça da esquerda”, ou de como esta perdeu seus rumos. Segundo este: “Alguns estão até convencidos das virtudes da desigualdade social e quase todos já engavetaram as classes sociais, fascinados com a novidade dos ‘fluxos da sociedade em redes’ e com a globalização do capitalismo” (FIORI, 2004, p. 48)

Como isto se materializa nos ideários dos proponentes dos projetos de “educação do campo” e nos próprios projetos será demonstrado nos Capítulos seguintes deste estudo.

2.2.6. O idealismo e o empirismo fenomênico como princípios orientadores da interpretação da realidade do agro no Brasil

Como se percebe pelo exposto até o momento, há no Brasil na atualidade a tentativa de adequar as propostas para a agricultura ao mundo da acumulação capitalista. A questão que resta, nesta parte final de Capítulo, é refletir sobre as origens e os sentidos destas propostas, especificamente aqui falando das visões e projetos de mundo que orientam estas interpretações. Ou seja, há que tentar entender que abordagens filosóficas dão conteúdo às interpretações e propostas para o agro. Para tanto, há que examinar as matrizes teóricas de, pelo menos, três autores atuais: Ricardo Abramovay e José Eli da Veiga, justamente os apontados por GOMES (2006) como aqueles teóricos do desenvolvimentismo na agricultura, além de Bernardo Mançano Fernandes. Estes autores são freqüentemente citados pelos elaboradores dos projetos de educação do campo sendo, portanto, portadores de uma análise do agro que em muito influencia os próprios projetos aqui estudados.

Em primeiro lugar, não se pode esquecer que o primeiro, já no início dos anos 1990, publica seu livro “Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão” (1992), produto de seu trabalho de doutoramento. Neste livro defendia a tese de que o marxismo não dava conta de explicar o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, mais especificamente aquele verificado nos países capitalistas centrais. No estudo, refuta a tese marxiana e dos autores marxistas (Lênin e Kautsky), que afirmavam a crescente subsunção da agricultura ao capital, com a

atividade do agricultor se tornando nada mais que um apêndice da indústria e, neste sentido, ele mesmo um assalariado. Uma análise atenta de sua obra permite perceber que o referido autor faz a mesma coisa que os neopositivistas (Popper, por exemplo⁷⁹) fazem com o marxismo: confundir uma possível conseqüência de seu trabalho teórico com a tese central. Como já foi visto neste estudo a argumentação central dos marxistas sobre o trabalho na agricultura sob o capitalismo não era a de que todo o trabalho agrícola seria trabalho assalariado, mas sim que haveria uma crescente subsunção da agricultura ao capital em geral e à indústria em particular, no tempo de Marx, de Lênin e Kautsky, o setor mais dinâmico da economia capitalista. Ou seja, a tese marxiana e marxista era de que a agricultura ficaria totalmente subsumida pelo capitalismo. Abramovay, por ingenuidade e/ou falta de perspicácia, confunde estas teses fazendo os leitores menos atentos acreditarem que a principal idéia destes autores marxistas não é a subsunção da agricultura ao capital, mas uma de suas conseqüências, ou seja, que o trabalho assalariado necessariamente aumentaria na agricultura, não havendo espaço para a produção não assalariada na agricultura moderna. Assim agindo, o autor pode dizer, a partir dos dados das economias agrícolas dos países avançados, e também do caso brasileiro, que o marxismo não mais daria conta do entendimento da dinâmica do agro.

Críticas econômicas a estes argumentos já foram feitas por SOARES (1996), mas nunca tiveram tanta repercussão nos debates no Brasil sobre o futuro do agro, como este texto de Abramovay. A questão é saber porque este livro foi tão bem aceito entre os acadêmicos, e como será visto, entre o restante da sociedade civil (ONG's e sindicatos), enquanto sua crítica, feita logo em seguida, não foi considerada. Neste sentido, uma das principais razões parece ser a necessidade do combate ferrenho às produções teóricas que se proponham a fazer uma análise materialista da realidade, ou seja, ao materialismo histórico. Do lado do Estado, a necessidade de justificar o sistema burguês, ainda mais em tempos de crise do sistema do capital, leva a financiar explicações idealistas da realidade. Um exemplo claro desta tendência é dado por (HOSTINS, 2006), quando demonstra o viés idealista em que caem os cursos de pós-graduação em educação no Brasil, por

⁷⁹ Refere-se aqui a POPPER (1993). Nesta obra o autor chama tanto o hegelianismo quanto o marxismo de pensamentos historicistas, por acreditar, segundo este, que é possível prever a história.

exemplo, a partir dos anos 1990. Do lado dos movimentos da sociedade civil, ocorre aquilo que PERUSO (2005 e 2006) denomina de predomínio de busca do entendimento fenomenológico por parte destes próprios autores, recusando o marxismo ou, no máximo, tentando juntar marxismo com o existencialismo, que resulta, como dizem SCHAF (1983) e LÊNIN (1982b), na pior de todas as filosofias: o ecletismo, tentativa de mistura do materialismo com o idealismo, busca inútil, haja vista o conteúdo idealista em que recaem estas pretensões.

Na realidade, ABRAMOVAY (1992) parte de uma base idealista para dizer que a agricultura supostamente não capitalista, a familiar, é aquela que é responsável pelo desenvolvimento do capitalismo na agricultura. Dado o enorme sucesso que esta proposição teve, em parte pelos motivos acima apontados, verifica-se que o pensamento idealista é hegemônico atualmente na compreensão da realidade do agro. Isto ocorre, como visto anteriormente, pelo fato desta agricultura ser, na verdade, capitalista, mas em nenhum momento ser assim definida por aqueles que a defendem, pelo menos na gerência do Estado, nas ONG's e nos sindicatos. Assim sendo, como todo pensamento idealista, elabora-se uma concepção de um novo tipo de agricultor para a solução dos graves problemas ambientais, sociais e econômicos da atual situação do agro no mundo e no Brasil sem, em nenhum momento, fazer uma análise objetiva sobre as reais condições de produção no mundo capitalista, acreditando que alguém, neste mundo, vá garantir a produção agrícola para a população mundial, sem produzir para o mercado. No limite, acredita-se que se pode ter um agricultor que não tenha como objetivo produzir para o lucro e que este possa ser hegemônico na produção na agricultura dentro da sociedade capitalista.

O viés idealista desta proposição fica claro em dois momentos. Quando se verifica, como visto acima na concepção de CHAYANOV (1974 e 1981), de que o que define o trabalho do agricultor não é o mercado capitalista, sua estrutura de custo e de preços, mas o “balanço subjetivo, feito pelo agricultor, entre o dispêndio de trabalho, a penosidade na sua realização, e o nível de bens por ele produzido”. Num outro momento, quando se fala em agricultura familiar, da família, sem que se faça a reflexão de que a família (sua constituição, composição e organização) é histórica, ou seja, se constrói e reconstrói a partir das relações sociais determinadas

pela dinâmica do modo de produção. Ao contrário disso, se fala numa família que corresponde cada vez menos à realidade das famílias na atual sociedade capitalista: aquela constituída por pai, mãe e filhos, desconsiderando a grande diversidade de “núcleos familiares” que atualmente hoje existem no mundo.

No caso ainda do conceito de agricultura familiar, pode-se ainda objetar a interpretação empirista de que este tipo de agricultura é aquele em que a “maior parte do trabalho é executada pela família”. Como visto anteriormente, esta visão é empirista por considerar como realidade apenas o que é visto e sentido empiricamente, não necessitando o agricultor, no seu trabalho, de outros recursos para além do próprio corpo. Neste caso, não vê que o trabalho na agricultura tem que ser dividido entre trabalho vivo e trabalho morto, como é o caso, da utilização de sementes, fertilizantes, máquinas, etc., para não dizer do transporte e armazenamento. Fica claro, deste modo, que o agricultor dá conta de realizar somente parte do trabalho vivo constituído na mercadoria agrícola, sendo no mínimo temeroso dizer que o agricultor familiar é aquele que é responsável pela maior parte do trabalho. Não consegue ver, também, que aquele trabalho está inserido nas relações capitalistas de produção e, portanto, sujeito à lógica mercantil. A visão estreita da realidade, característica dos projetos de educação do campo que aqui serão analisados, já começa a ser delineada. Assim, como o empirismo não deixa de ser um idealismo, conforme LÊNIN (1982b), verifica-se aqui novamente a recorrência desta perspectiva filosófica como dominante na interpretação atual do agro no Brasil e no mundo.

Idealista também é a interpretação da necessidade do incentivo a um desenvolvimento sustentável e solidário, pelo menos da forma como estes conceitos são apropriados atualmente. Num primeiro momento, o idealismo do conceito de desenvolvimento sustentável pode ser verificado quando separa a produção do consumo, principalmente, nas suas recomendações para os consumidores se “comportarem de maneira responsável”, passando a ideologia de que os responsáveis pelos problemas ambientais são os consumidores. Quando faz isto, adota a postura de que é possível separar produção de consumo, como se não existisse relação entre eles, não permitindo ver que, na realidade, um tipo de produção é que dá origem a um tipo de consumo. Num segundo momento, quando

se diz que é possível algum tipo de desenvolvimento, dentro do capitalismo, apenas com intervenções técnicas quando, na realidade, como visto acima, é impossível algum controle sobre o capital. Ou seja, este conceito provém de uma filosofia idealista, que não considera os determinismos, em virtude de não considerar os grandes condicionantes do sistema de produção da vida sob a égide do capital.

Do mesmo tipo é a proposta de um desenvolvimento rural solidário: não considera as bases reais de produção e reprodução da vida social sob o capitalismo, bases estas condicionadas pela necessidade do lucro, não dando espaço para outras formas de organização da vida que não aquelas subsumidas pela necessidade da acumulação. Em outras palavras, não verifica que a lógica da vida produtiva e social sob o capitalismo é, de um lado, vender a mão-de-obra para garantir sua existência, para o proletariado e, para os proprietários fundiários, pequenos ou grandes, a produção de bens para o mercado ao menor custo possível, objetivo que tem que ser perseguido, haja vista que a crescente produtividade do trabalho sob o capitalismo exige a produção em maior escala, para reduzir custos e garantir a sobrevivência na agricultura dos pequenos produtores, como lembra LÊNIN (1980), quer estes queiram, quer estes saibam, ou não.

Este idealismo, entretanto, não pára nestes casos, estando na base do próprio pensamento do desenvolvimento, ou do pós-desenvolvimento, apontado por GOMES (2006), como pós-estruturalista. No caso do Brasil, como visto no item anterior, a troca da aposta de busca da superação da sociedade capitalista, pela aposta no desenvolvimento, ou em seus conceitos correlatos, de desenvolvimento territorial, local e/ou solidário, na realidade corresponde à continuidade do capitalismo. Esta aposta fundamenta-se no idealismo, não encontrando respaldo, devido à sua crise ambiental, numa análise materialista da realidade. Assim, a matriz idealista do pensamento de um de seus teóricos, Ricardo Abramovay, que pode ser encontrada em seus textos (ABRAMOVAY, 1998, 2002 e 2005), permite ao autor colocar como condicionante, para o suposto desenvolvimento territorial a confiança em laços de identidade, o que evidencia a forte presença do pensamento weberiano nas suas análises. Para não deixar dúvidas, este autor analisa o território, não apenas como o espaço físico, mas como “formas específicas de interação social, da capacidade dos indivíduos, das empresas e das organizações locais em promover

ligações dinâmicas, capazes de valorizar seus conhecimentos, suas tradições e a confiança que foram capazes, historicamente, de construir”. ABRAMOVAY (1998, *apud* GOMES, 2006). Na realidade, o referido autor cita claramente sua posição weberiana, vinculada à chamada “nova sociologia econômica”⁸⁰ (ABRAMOVAY & MAGALHÃES, 2007). Se considerada a posição de SWEDBERG (2004) que a nova sociologia econômica se funda na teoria de Max Weber, pode-se verificar quanto o pensamento do desenvolvimento territorial é weberiano. Segundo o autor,

apoiando-se no enfoque de Max Weber, a sociologia econômica estuda tanto o setor econômico (“fenômenos econômicos”) como a maneira pela qual esses fenômenos influenciam a sociedade (“fenômenos economicamente condicionados”) e o modo geral pelo qual o restante da sociedade os influencia (“fenômenos economicamente relevantes”). (SWEDBERG, 2004, p. 7) (grifos do autor)

O viés idealista, representado nas acepções de “interação social”, das tradições” e, especificamente, na “confiança”, como se estas não tivessem relações maiores com a realidade social específica, colocam claramente a visão idealista como referência do pensamento do desenvolvimento territorial.

Além desta vertente, entretanto, o conceito de desenvolvimento territorial e seus complementos, principalmente os de desenvolvimento territorial e local, possuem ainda uma matriz idealista derivada da economia política neoclássica, especificamente da visão marginalista⁸¹ de Alfred Marshall. Este autor define as regiões com condições de gerar um certo tipo de desenvolvimento num território, por ele denominado “distritos industriais”, a partir da capacidade que os atores envolvidos com estes distritos têm em conseguir articulações para o avanço de seus projetos. Há, segundo o autor, a necessidade de articulação entre os fornecedores e compradores inter-empresas, para a alocação de capitais, num determinado território. O viés marginalista e, portanto, idealista, das visões do território, dentro do desenvolvimento territorial, como já descrito acima, é dado quando se afirma, como faz Abramovay:

É nos territórios — urbanos ou rurais — que podem ser implantadas políticas voltadas a mobilizar as energias necessárias a que a pobreza seja significativamente reduzida,

⁸⁰ Para os autores desta corrente de pensamento, de acordo com SWEDBERG (2004), as decisões tomadas no âmbito das empresas e instituições, mesmo objetivando lucro, não são tomadas unicamente a partir de cálculos matemáticos entre despesas e receitas, mas devem levar em conta também os costumes, os valores e, principalmente, as relações de confiança construídas ao longo do tempo que determinam o tipo de relacionamento entre as instituições.

⁸¹ De acordo com SANDRONI (1999) o marginalismo é a escola de pensamento econômico que define o valor dos bens a partir de um fator subjetivo – a utilidade, isto é, sua capacidade de satisfazer necessidades humanas, rompendo com a teoria clássica do valor-trabalho.

por meio do fortalecimento do empreendedorismo de pequeno porte. A vitória sobre a pobreza depende, antes de tudo, do aumento das capacidades produtivas e da inserção em mercados dinâmicos e competitivos dos milhões de famílias cuja reprodução social se origina em seu trabalho “por conta própria”. O alargamento dos horizontes contidos nesta proposição só pode vir de uma política nacional que estimule a ampliação dos vínculos sociais localizados dos que hoje estão em situação de pobreza e este é o sentido maior da noção de desenvolvimento territorial”. (ABRAMOVAY, 2005, p. 1)

Ou seja, o que deve ser buscado na política de desenvolvimento territorial ou local é na realidade a competitividade capitalista deste território.

Além do pensamento idealista de Ricardo Abramovay, há também a contribuição, para a construção da interpretação dominante do agro no Brasil, de outro autor: José Eli da Veiga. Sua análise é coincidente com aquela de Abramovay acerca da necessidade da concertação entre atores para venda da imagem do território, como propõem os teóricos do padrão de desenvolvimento da Terceira Itália, (VEIGA, 2004). Portanto também tem uma visão idealista da realidade do agro no Brasil. Sua concepção é de que os preceitos para o meio rural devem ultrapassar a visão do *continuum* rural-urbano, proposto por GRAZIANO DA SILVA (1996) e ser visto como território. Ou seja, para o autor, especialmente em VEIGA (2004), diferentemente da visão marxista de GRAZIANO DA SILVA (1996), de que há uma diferenciação entre rural e urbano, com o desenvolvimento significando urbanização e concentração populacional, há a possibilidade de desenvolvimento de regiões rurais, mesmo naquelas sem densidade populacional mais elevada, sem que isto signifique subsunção da agricultura pelo capital. Para dar conta da transformação do rural num território, VEIGA (2002) propõe o cruzamento de duas variáveis para o estabelecimento do que é rural: a densidade demográfica e o tamanho da população. Assim um território é rural quando possui uma densidade inferior a 80 habitantes/Km.

Esta concepção, além de negar a visão marxista da subsunção do agro à indústria urbana é seu traço, em certo sentido, neopositivista. De acordo com ARAÚJO (2003), é típico do neopositivismo a crença na neutralidade científica, pois formaliza e escraviza a razão e o pensamento ao fato no momento que diz que tudo pode ser descrito e quantificado. Neste sentido, o pensamento deste autor pode, inclusive, ser denominado de formalista, por reduzir a realidade à forma, como já demonstrou CARLOS (2004). Sua proposta de análise do agro, considerando, como

diz ainda SOBARZO (2006), que basta, para entendê-lo, fazer relações entre variáveis considerando-as empiricamente, não passa de uma forma de trocar o criticado formalismo do critério político do IBGE para a definição do agro, por outro formalismo. Ao invés de ver a realidade em movimento, como lembra LEFEBVRE (1963, *apud* BERNARDELLI, 2006), como a relação entre forma, conteúdo e função, ou como uma relação social, Veiga prefere ver o agro reduzido à sua forma⁸².

Este pensamento, na realidade, faz parte da forma de negar o materialismo histórico na interpretação da realidade, no mesmo sentido do já mencionado livro de Ricardo Abramovay⁸³. Para fazer isto, Veiga toma o campo pelo rural e a cidade pelo urbano opondo-se frontalmente ao pensamento de LEFEBVRE (1978, 1999a e 1999b). Este autor, em suas obras demonstrava a relação entre cidade e campo como subordinada à relação rural/urbano. Para este, a sociedade se desenvolve no sentido da sociedade da necessidade, marcada pela quase subsunção dos seres humanos às forças naturais, para a sociedade da liberdade. O rural seria este mundo da necessidade, do isolamento das comunidades, portanto onde o homem é todo necessidade mas, tendencialmente, é também subsumido ao urbano, ao mundo da liberdade, aquele onde ele busca se libertar das condicionantes diretas das forças naturais. Na compreensão de Lefebvre, portanto dialética e histórica, vê-se a realidade como movimento, nunca como dado estático pela relação entre duas ou mais variáveis tomadas empiricamente, como quer a visão de Veiga. Sua compreensão, portanto, vendo a relação entre rural/urbano como movimento, demonstra a evolução ocorrida nas sociedades humanas, dando conta de ver a crescente subsunção do mundo rural ao urbano.

A visão de Lefebvre, anteriormente citada, derivada de uma matriz marxista, como demonstra CARLOS (2004), não é, entretanto, aquela que aparece na mídia, nos grandes eventos (seminários, conferências, etc.) que discutem a situação, evolução e futuro do agro no Brasil. Como esta tese demonstrará, não é aquela predominante na visão dos formuladores das políticas para o agro, nem nas análises dos atores sociais que não participam do aparelho de Estado, ou da gerência deste.

⁸² A visão de agro deste autor ficou explícita em palestra do mesmo durante visita desta ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR, em novembro de 2007, quando reduziu o rural a “mundo natural, não antropizado”. Nota-se que, para este, o rural não é relação social, mas um fato em si, mensurável: as áreas naturais ainda não tocadas pela humanidade.

⁸³ A referência aqui é ao livro: ABRAMOVAY (1992).

Pelo contrário, é a visão de Veiga que é tomada como única, negando, portanto, outras visões. Como será visto adiante, a visão idealista de Veiga, que separa rural do urbano, como se estes fossem díspares, negando o mundo como relação em sua totalidade, é uma das bases da denominada educação do campo. Como a intenção desta tese é demonstrar as bases filosóficas e epistemológicas deste tipo de educação, parece que esta é a primeira destas bases filosóficas: o idealismo formalista, que permite separar o rural do urbano, como se estes fossem separados e não fizessem parte de uma realidade mais abrangente. Fica fácil perceber que a possibilidade de uma educação que seja “do campo”, como querem alguns de seus formuladores, só é possível a partir de uma análise que vê antagonismos e separações entre o rural e o urbano, quando analisa esta a partir de um viés idealista, uma vez que a realidade demonstra uma total interação entre o rural e o urbano. A visão formalista do agro derivada do pensamento de José Eli da Veiga, concebido unicamente como “espaço natural”, não antropizado, diferente do urbano, “espaço antropizado”, em muito contribuiu para esta visão.

Assim, a visão de Veiga agro não é apenas acadêmica, dado que esta concepção acaba pautando o debate sobre as características e as funções do agro no Brasil. Isto se dá porque, se o que existe é o território, como quer Veiga, acabou a “questão agrária”, justificando-se, no Brasil, a necessidade da existência apenas do debate sobre o “desenvolvimento”. Como apontou DELGADO (2001) há, na atualidade, o embate no Brasil entre os teóricos da questão agrária e os do desenvolvimento, com ampla vantagem para a versão desenvolvimentista. Na realidade, o pensamento de Veiga é a versão atualizada no final do século XX e início do XXI do pensamento tecnicista/desenvolvimentista de Antônio Delfim Neto e outros teóricos da USP que, já nos anos de 1960, defendiam como suficientes para o desenvolvimento do agro no Brasil, segundo DELGADO (2001), com base num pensamento funcionalista, a adoção de técnicas e métodos de trabalho e processos de gestão. Note-se que este pensamento nega a necessidade de alterações mais profundas na estrutura do agro, como por exemplo, a necessidade da reforma agrária. Pode-se localizar este pensamento, entre outros, na tese de doutoramento de FAVARETO (2007), que sob orientação de Veiga, nega a necessidade de reformas estruturais no agro no Brasil.

De acordo com DELGADO (2004) se pode definir, no quadro do debate a respeito da questão agrária no Brasil, quatro tendências principais. Uma delas, e talvez a mais antiga, seja a oriunda do pensamento do PCB – Partido Comunista Brasileiro, que na versão de Alberto Guimarães Passos se pautava no diagnóstico de uma sociedade feudal e que exigiria, para sua superação e o atingimento do capitalismo, a distribuição de terra. Ou ainda dentro do pensamento do PCB, a versão de Caio Prado Júnior segundo a qual o Brasil, já nascendo capitalista, necessitava da distribuição de terra para fazer avançar no país a revolução burguesa. Outra corrente de pensamento, oriunda desta vez do estruturalismo keynesianista cepalino⁸⁴, também justificava alterações estruturais no agro, via distribuição de terras, mas neste caso para atender à demanda de um mercado interno que se expandiria, principalmente a partir da década de 1960, no setor urbano. Da mesma forma, desde meados do século passado, a igreja católica defende a distribuição de terras, ideologicamente por não ver outra forma de se contrapor “aos males que a urbanização traz para as pessoas” (CARVALHO, 1985), ou para se contrapor às Ligas Camponesas e à organização de sindicatos de trabalhadores rurais de caráter marxista, colocados em prática pelo PCB nas décadas de 1950 e 1960, como demonstra SILVA (2006b). Se de uma forma e/ou de outra estas teorias se colocavam ao lado de alterações estruturais no agro, de outro lado se desenvolveu no Brasil, principalmente a partir da década de 1960, a teoria de que não haveria a necessidade de alterações significativas no mundo rural para o atendimento de uma crescente demanda por alimentos oriunda do setor urbano. Segundo estes teóricos, definidos por DELGADO (2004) como desenvolvimentistas, o necessário aumento da oferta que isto requeriria seria conseguido via alterações nas bases técnicas. Este debate foi vencido pelas forças das armas já em 1964 por este último grupo e serviu para justificar a “modernização conservadora” da agricultura no Brasil desde então.

O que esta tese demonstrará, principalmente a partir do próximo Capítulo, é que os projetos de educação do campo aqui analisados e o “Movimento por uma Educação do Campo”, se assentam numa mistura entre este desenvolvimentismo, agora liderado por teóricos da mesma USP, que na década de 1960 abrigava Delfim

⁸⁴ Refere-se ao pensamento estruturado pela CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

Neto e seu grupo, com a visão da igreja, alcunhado por GUIMARÃES (2006) de “comunitarismo cristão”.

Como se pode observar, o embate entre os que defendem mudanças estruturais no agro no Brasil, rompendo com sua condição de supridor ao capitalismo de produtos da terra, como visto anteriormente, e aqueles que defendem a continuidade da estrutura atual, eufemisticamente tomando esta defesa por uma suposta aposta nas possibilidades do desenvolvimento, continua. No atual momento, contudo, esta última posição reveste-se de um idealismo fenomênico e empirista, que não permite a apreensão e a análise objetiva da realidade do agro, por não trabalhar com o materialismo histórico. A tomada fenomênica da realidade vem por sua redução ao fato, não conseguindo ultrapassar aquilo que KOSIK (2002) denomina de pseudoconcreticidade. Para o autor, existe diferença entre essência e aparência dos fatos, com a necessidade, para se chegar à efetiva essência, à verdade sobre os fatos, de uma atividade, a atividade científica. A tentativa do homem em entender a realidade, deixando de lado os princípios científicos desenvolvidos pela humanidade leva ao que KOSIK (2002) denomina de “senso-comum” ou pseudoconcreticidade. Ou seja, a procura do entendimento da realidade, com base unicamente na cotidianidade e na experiência empírica, reduz os fatos a seu aspecto fenomênico, não significando, de forma alguma, o seu efetivo entendimento. Segundo o autor:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour*⁸⁵ para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou ficar no meio do caminho, enquanto tal desvio. A obviedade não coincide com a perspicuidade e a clareza da coisa em si; ou melhor, ela é a falta de clareza da representação da coisa. (KOSIK, 2002, p. 27)

Para o autor a tentativa de tomar a realidade unicamente por seu caráter fenomênico, em última instância, significa a aceitação positivista da inexistência da diferença entre a aparência e a essência, ou seja, a redução da realidade à sua aparência, uma vez que para os positivistas não existe essência, mas somente o fato empírico em si. Para KOSIK (2002, p. 31), “o fisicalismo positivista é

⁸⁵ Do francês *detour*, que significa desvio. Destaque do autor.

responsável pelo equívoco de ter considerado uma certa imagem da realidade como a realidade mesma, e um determinado modo de apropriação da realidade como o único autêntico”.

Como se observou anteriormente nesta tese, se pode afirmar que a tomada interpretativa dominante atualmente no Brasil é fenomênica, pois não ultrapassa o empirismo do cotidiano, reduzindo o fenômeno à sua manifestação quando, por exemplo, considera a existência de uma agricultura familiar, baseada unicamente da observação empirista de uma agricultura que trabalha com a família. Como se verificou, esta tomada deixa de lado a teoria para concluir pela existência de um novo tipo de agricultura, exatamente como KOSIK (2002) caracteriza o pensamento fenomênico. Para o autor, a mente humana não consegue entender a realidade imediatamente, ao observar o fato, pois este revela e ao mesmo tempo esconde o que de fato é, sua verdadeira essência. Por conta disso, o efetivo entendimento da realidade, a captação e representação intelectual da realidade somente se faz com a utilização da ciência e da teoria, segundo o autor a “chave” que permite à humanidade o entendimento do fato e da realidade social.

A prova da tomada fenomênica da realidade do agro é evidenciada quando se considera, como visto, que a agricultura familiar corresponde a um novo tipo de agricultura, “não capitalista”, que pode dar conta de um novo projeto de sociedade. Já foi demonstrado que estas formulações se pautam no empirismo fenomênico da análise do agro. Como será demonstrado nesta tese, a suposta existência deste novo tipo de agricultor e a necessidade de seu fortalecimento, para a concretização de um novo modelo de desenvolvimento é colocada por praticamente todos os atores sociais do campo no Brasil na atualidade, pelo “Movimento por uma Educação do Campo” e pelas instituições e movimentos proponentes dos projetos deste tipo de educação, que serão aqui analisados. Assim, a hegemonia do pensamento fenomênico, empirista e idealista nas concepções sobre o agro no Brasil ficará evidenciada.

Neste sentido, a própria concepção da possibilidade de uma educação do campo, desvinculada de uma análise da totalidade da realidade social, é uma forma empirista de ver a realidade, oriunda do idealismo desta concepção. Neste sentido, pode-se ver aí a possibilidade de uma análise “fenomenológica” da realidade. De

acordo com DARTIGUES (2005), a fenomenologia é uma forma de ver o mundo que supostamente se desvincula, reduzida de toda teoria e, também supostamente, de toda filosofia já produzida pela humanidade. O fenômeno, na versão fenomenológica, deve ser visto como o sentido que o sujeito empresta. No limite, como já visto, é uma negação da própria existência da realidade objetiva e da ciência objetiva, pensada como a atividade humana que busca o entendimento desta realidade, entendida como o reflexo na mente da realidade exatamente como ela é, como colocam KOSIK (2002), SCHAF (1983) e LÊNIN (1982b). Assim, a tese da existência de um tipo de agricultura, supostamente derivada do contato do indivíduo com a sua realidade empírica, com o fenômeno tomado fenomenicamente, pode ser vista como o indício de uma abordagem fenomenológica da realidade.

Se a abordagem fenomênica da situação do agro manifesta-se no conceito de agricultor familiar, o idealismo empirista se coloca também quando se verificam as abordagens recorrentes sobre as possibilidades de um “novo projeto de desenvolvimento”, que seja, por exemplo, “solidário”. Como será demonstrado no próximo Capítulo, ao considerar esta possibilidade, mesmo sem dizer o que efetivamente se quer com tal expressão, na realidade os proponentes dos projetos de educação do campo aqui analisados parecem indicar não compreender a situação atual do agro. Nota-se que, ao faltar a estes uma análise histórico-social da realidade do agro, não conseguem pautar suas propostas com base em sua materialidade, mas em algo que sai efetivamente desta, ou seja, nas idéias ou unicamente das intenções que estas organizações têm. Em suma, negam as determinações da realidade social. Acreditando na possibilidade de um desenvolvimento solidário, quando sob o capitalismo as bases do comportamento social e de sua economia não mais se baseiam em relações diretas entre as pessoas, evidencia-se o idealismo que dá suporte a esta proposta.

Como será discutida no próximo Capítulo, esta visão é a predominante sobre agro brasileiro, derivando então insuficientes propostas para a transformação da realidade, desprovidas de cientificidade e lotadas de empirismo. O Capítulo III desta tese demonstrará como esta concepção toma conta das análises do agro por conta dos denominados movimentos sociais no campo, especialmente aqueles proponentes dos projetos de educação do campo que aqui serão analisados e dos

próprios governos. Desta maneira, será demonstrado como este viés idealista, empirista e fenomênico é a base das propostas de educação do campo na atualidade.

CAPÍTULO III – OS ATORES PROPONENTES DOS PROJETOS DE “EDUCAÇÃO DO CAMPO” E SUA ANÁLISE DA REALIDADE

Antes de considerar as características dos projetos de educação do campo que aqui serão analisados, é importante uma descrição e análise dos atores que os propõem. Para esta descrição, esta tese se preocupará em relatar os projetos políticos que estes possuem, a partir das proposições que estes apresentam para o agro na atualidade, haja vista não ser de interesse desta tese fazer uma análise de sua história, já realizada por vários autores (MORISSAWA, 2001; STÉDILE, 1999; ESTEVAM, 2003, entre outros).

Com esta análise ficarão demonstradas as relações destes projetos com a tentativa de construção de um novo projeto de desenvolvimento, mas dentro da sociedade do capital, uma vez que à estas organizações, nos últimos anos, a história têm colocado alternativas que, tomadas por estes movimentos, demonstram uma aproximação ao ideário da conformação a este mundo. Dentre estas alternativas, se colocam a adesão às propostas de desenvolvimento rural sustentável e seus variantes (solidário, territorial e local), nos sentidos definidos pelos autores vistos no capítulo anterior.

Este capítulo demonstrará, portanto, as análises com corte empirista da realidade atual do agro no Brasil, que são realizadas por estes atores, o que terá como consequência a tomada de propostas de alteração da realidade que apresentam muitas dificuldades em se concretizar. Sendo suas propostas educativas, uma de suas estratégias de transformação da realidade, começam a se delinear as razões de uma certa superficialidade também de seus projetos educativos com vistas a este objetivo. Como será demonstrado, as análises dos atores proponentes dos projetos baseiam-se: no pensamento e análise da realidade destes atores, derivados do pensamento cristão, definido por GUIMARÃES (2006) como “comunitarista cristão”, ou naquilo que RIDENTI (2001) denomina de “romantismo revolucionário”; e no desenvolvimentismo delineado pela escola uspeana.

3.1. A FETRAF-SUL/CUT, proponente do Projeto Terra Solidária

No Brasil, desde pelo menos meados dos anos 1990, o movimento sindical passou a adotar, cada vez mais, posições que vão ao encontro das propostas da vinculação de um suposto novo tipo de agricultor, um agricultor familiar, à necessidade de um “novo projeto de desenvolvimento”. Na realidade, desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, uma parte do movimento sindical no meio rural começa a contrapor-se à estrutura do sindicalismo “oficial e pelego⁸⁶”, assim denominada por esta fração, oriunda da ordem estabelecida por Getúlio Vargas, na década de 1960.

Esse movimento, contestando as condições de desenvolvimento do meio rural e da sociedade brasileira, principalmente aquelas condições decorrentes da concentração de renda e da “modernização conservadora⁸⁷” no campo, colocou-se como um dos braços organizados que deu origem à CUT.

No campo da organização, os sindicatos ditos “autênticos” ou “combativos”, optando pela filiação à CUT, pautaram-se por ter uma política mais propositiva quanto aos rumos do rural no Brasil. Para isso, organizaram-se em Departamentos Estaduais de Trabalhadores Rurais – DETR’s, pensados para trabalhar com a política de organização da Central nos Estados. Na Região Sul, houve logo a necessidade de uma instância que articulasse as ações e estratégias, constituindo-se então o que foi então denominado de Fórum Sul dos Rurais da CUT ou simplesmente Fórum Sul.

Esse processo culminou na própria reestruturação da forma de organização dos trabalhadores no campo. Tradicionalmente, a organização sindical se coloca com o agricultor ligado ao STR – Sindicato de Trabalhadores Rurais, que se liga a uma FETAG Estadual – Federação dos Trabalhadores na Agricultura, que se liga à

⁸⁶ Termo utilizado pelos cutistas no final dos anos 1970 e início dos 1980 para designar os sindicatos que, formados no âmbito das reformas varguistas, cumpriam o papel de conciliadores entre os interesses dos trabalhadores, dos patrões e do Estado.

⁸⁷ O termo refere-se ao processo de modernização ocorrido no campo no Brasil, principalmente a partir da década de 1960, no qual esta passou para formas propriamente capitalistas de produção sem que fossem alteradas as estruturas do agro no país, entre elas o regime de propriedade da terra, ainda altamente concentrado. Portanto, se de um lado houve a modernização dos sistemas de produção, de outro este foi conseguido com a continuidade da marginalização da maioria dos efetivos da população rural da posse efetiva da terra. Com isto houve, em muitos casos, concentração fundiária ao invés de sua distribuição. Isto representa uma novidade histórica, uma vez que o capitalismo se desenvolveu, em suas nações centrais, após um período de cercamentos para expulsar a população rural e transformar o camponês em agricultor, com a distribuição de terras.

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. No final dos anos 1990, a tensão entre os sindicatos rurais mais cutistas, de um lado, e os mais “contagianos”, de outro, já era nítida e estava por trazer algo de novo para o movimento sindical no meio rural. Em 1999 é formada a FETRAFESC - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina, órgão que se oporia à forma tradicional de organização dos sindicatos rurais e vinculada à organização dos trabalhadores supostamente de um novo tipo, o agricultor familiar. Em 2001 é formada outra federação de sindicatos, a FETRAF-SUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul. Esta Federação, não mais se oporia às FETAG’s estaduais, mas à própria CONTAG. Em 2005 é criada em Brasília a FETRAF-BRASIL, na realidade, uma articulação entre a FETRAF-SUL e Federações de sindicatos de “agricultores familiares” de alguns Estados, como São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará e Ceará. O projeto desta Federação Nacional é a constituição de uma sonhada organização onde estariam os “agricultores familiares” ligados aos SINTRAF’s – Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de todo o Brasil.

Entretanto, a proposta da Central, de não ser unicamente uma reivindicadora de políticas para o meio rural, mas, sim, de ser também propositora, e a ânsia dos sindicatos ligados a ela em criticar o modelo da “modernização conservadora” da agricultura brasileira, levou à aceitação, por parte destes, da necessidade de pensar um “novo modelo de desenvolvimento”. A partir de meados dos anos 1990, estes sindicatos passaram a adotar como necessária a busca do fortalecimento da agricultura familiar e o “desenvolvimento local sustentável”. Certamente, pode-se apostar que esse fenômeno teve relação com alguns fatores. Em primeiro lugar, deve-se lembrar que o movimento histórico de reorganização dos trabalhadores veio após a eliminação física da esquerda marxista, operada pela versão militar da ditadura burguesa e a extinção dos sindicatos. Nesta situação, entende-se porque os sindicatos, desde então, optaram por este ideário de luta.

Além disto, tem relação, também, com o debate que alguns teóricos não marxistas estavam fazendo na academia, na tentativa de entender o meio rural, sem

a utilização das categorias do materialismo histórico⁸⁸ e do fato das agências multilaterais de desenvolvimento estarem passando a incorporar esses termos às suas análises e proposições. Já em 1994 a FAO (*Food and Agriculture Organization* – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação), junto com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), inauguram no Brasil o debate sobre as políticas públicas e desenvolvimento sustentável para a agricultura, tendo como principal ator a agricultura familiar, através da publicação das Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável⁸⁹.

Junto a isso muitas ONG's do meio rural⁹⁰ passaram a adotar essa nomenclatura em suas análises, o que acabou por influenciar o movimento sindical, que passou a pensar em “desenvolvimento”, de certa forma apostando que os problemas do meio rural seriam sanados, com políticas que tivessem como escopo esta concepção, como descrito no Capítulo II e, ainda, por GÓMES & THOMAZ JR (2000). Estas ONG's acabam recebendo o financiamento de recursos públicos diretamente do Estado e/ou das agências multilaterais de desenvolvimento.

O fato é que, na atualidade, praticamente não há ONG ou sindicato no meio rural que não fale em desenvolvimento rural com base na agricultura familiar, incluindo-se, neste grupo, a CUT. Nesse contexto, e como será visto no Capítulo V, o Fórum Sul dos Rurais da CUT (atual FETRAF-SUL), apresentou ao Governo Federal, em 1999, a proposta de implementação de um projeto de educação para o meio rural. Este projeto, denominado “Terra Solidária”, pretendia formar “agentes de desenvolvimento”, a partir do oferecimento do ensino regular, em nível fundamental e médio, juntamente à formação profissional.

É importante destacar de onde vem esta intenção por parte da FETRAF-SUL. Na realidade, a referida Federação é filiada à CUT e que esta Central nasce dentro do escopo do que autores, como TUMOLO (2002), OLIVEIRA (2002), PERUSO (2006), ALVES (2000) e BERNARDO (2000), denominam de “novo sindicalismo”. Na

⁸⁸ Ricardo Abramovay e José Eli da Veiga, na USP, José Graziano da Silva na Unicamp e Zander Navarro e Sérgio Schneider, na UFRGS.

⁸⁹ FAO/INCRA (1994).

⁹⁰ Como exemplo de ONG que, especificamente, teve papel destacado na introdução e disseminação da utilização do termo “agricultor familiar” como referencial para a compreensão do agro no Brasil, merece um estudo aprofundado a atuação do DESER, que teve desde o início dos anos 1990 o financiamento de parte de seus técnicos oriundo de serviços prestados ao capital mundial, através da FAO (*Food and Agriculture Organization*), órgão da ONU (Organização das Nações Unidas), especialmente através de seus consultores Valter Bianchini e Gilson Alceu Bittencourt.

realidade, como estes autores deixam claro, novo no sentido de que é uma central que já nasce pensando não na superação da sociedade capitalista, mas na aceitação desta ordem, acreditando que poderia haver uma democratização do Estado. Para seus fundadores, de acordo com os autores, esta democratização seria consequência da “ampliação dos espaços de lutas e conflitos” que esta Central acreditava que se constituiria no Brasil após a queda da versão militar da ditadura da burguesia e sua entrega para os representantes civis desta.

Desta forma, a CUT pode até ter nascido classista, como demonstra TUMOLO (2002), mas avança, num segundo momento, para uma opção ideológica sindical-instrumentalista, no sentido da busca do sindicato como elemento de gestão na busca de melhoria das condições de vida da classe trabalhadora para, num terceiro momento, como demonstra OLIVEIRA (2002), ser uma Central de sindicatos cidadãos, interessados na construção e na intervenção nas políticas públicas, vista como forma de construir a cidadania. Desta forma, fica evidenciada a filiação da Central à matriz ideológica da social-democracia europeia, que nos termos de Edward Bernstein ou Karl Kautsky buscavam, desde o início do século XX, a construção do socialismo via reformas graduais e ininterruptas no sistema do capital, rompendo com a tradição marxista que defendia a necessidade de ruptura radical com o sistema do capital, através de uma revolução, para sua superação definitiva. Neste sentido, merece destaque a relação que esta Central passa a ter com as centrais sindicais e com os partidos da social-democracia europeia. No setor sindical, a CUT passa a vincular-se com a DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund⁹¹, central sindical metalúrgica alemã, ligada aos partidos sociais democratas, especialmente ao SPD – Sozialdemokratische Partei Deutschlands, o Partido Social Democrata Alemão. No campo dos partidos, a relação da CUT com o SPD é também mediada pelo instituto de formação daquele partido, o FES (Friedrich Ebert Stiftung, Fundação Friedrich Ebert), que ajudou a financiar a formação dos dirigentes

⁹¹ No Brasil, esta central financia vários projetos da CUT. No caso específico desta tese, o Projeto Terra Solidária foi realizado com parceria entre a FETRAF-SUL/CUT, o DESER e a Escola de Formação Sindical Sul, o Escola Sul da CUT, localizada num hotel, o Hotel Canto da Ilha, em Cachoeira de Bom Jesus, em Florianópolis. A estrutura deste luxuoso hotel foi construída com recursos da DGB.

da CUT, nos moldes sociais-democratas desde, pelo menos, meados dos anos 1980⁹².

Portanto, se o projeto da CUT passa a ser a negociação em busca de políticas públicas, nada mais natural que passe a participar das negociações com a burguesia, seja de forma direta, nas Câmaras Setoriais, já no final dos anos 1980, seja participando da gestão do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, passando a ser a Central, a partir do início dos anos 1990, membro permanente do CODEFAT - Conselho Deliberativo do FAT.

Nesta perspectiva, a FETRAF-SUL é o sindicato que construirá o novo sindicalismo, nos moldes do descrito acima, no modelo cutista, no rural do Brasil. Segundo a FETRAF-SUL/CUT (2007a, p. 63), “reforçamos a concepção e os princípios que nos levaram à ousadia de avançar na construção desse novo sindicalismo que, no conjunto da classe trabalhadora, resultou na criação da CUT”. Este projeto passa, essencialmente, pela necessidade da construção de alternativas para a melhoria nas condições de vida dos agricultores. Estas, segundo a FETRAF-SUL, somente viriam com a construção de um novo modelo de desenvolvimento, no qual destaca-se a função de “contribuir na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário”. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 64).

O projeto da FETRAF-SUL, assim, acaba se efetivando num conjunto de reivindicações dos agricultores que são colocadas ao Governo, quando não da própria operação da política do Estado, por parte desta última ou, ainda, a operação de estruturas capitalistas, em pequenas e médias cooperativas e agroindústrias, ou a colaboração explícita com o capital a partir, por exemplo, do trabalho com os agricultores para busca constante da melhora das formas de coleta de leite para sua posterior entrega aos laticínios. De acordo com as resoluções de seu último Congresso, o II Congresso da FETRAF-SUL/CUT, realizado na cidade de Francisco Beltrão, no Paraná, entre 28 e 30 de março de 2007, a construção deste projeto sustentável e solidário, exigiria da FETRAF-SUL:

- 1) A função de representação do conjunto da agricultura familiar, seja na relação com o Estado, especificamente no que se refere a avanços nas políticas públicas, seja no

⁹² Neste sentido, merece destaque as constantes visitas que dirigentes da CUT fizeram à Alemanha, desde pelo menos o ano de 1983, para conhecer, a convite do SPD e da DGB, o sistema sindical e político alemão, com vistas a defender a necessidade das mudanças possíveis dentro da ordem, como reconheceu João Felício, ex-presidente e atual diretor da Central, em discurso durante as cerimônias de comemoração dos 20 anos de atuação no Brasil do FES, no Hotel Eliá Mofarej, em São Paulo, no dia 16 de abril de 2007.

que se refere às relações e ao enfrentamento com o capital, especialmente na defesa dos interesses dos(as) agricultores(as) familiares integrados, formal ou informalmente, às empresas agroindustriais; 2) O papel de condutor de processos que levem à implementação propositiva de um novo modelo de desenvolvimento, especialmente, na organização socioeconômica da agricultura familiar e 3) A função de prestação de serviços demandados pelos agricultores e pelas agricultoras familiares”. (*Id.*)

Verifica-se aqui a necessidade encontrada pela Federação da concertação entre agricultores, mas de um novo ator, o agricultor familiar, para um novo projeto de desenvolvimento, exatamente como advogam os teóricos vistos no Capítulo II desta tese. O grande problema da tentativa de construir este desenvolvimento “sustentável e solidário” é que a Federação não deixa claro como concretizá-lo, uma vez que não há muitas referências no projeto da FETRAF-SUL que indiquem como levá-lo a cabo, a não ser a construção de pequenas agroindústrias, mas que em sua essência não passam de empresas capitalistas geridas por grupos de famílias que se propõem a serem competitivas no mercado capitalista produzindo, portanto, mercadorias. Agindo desta forma verifica-se que, na realidade, a FETRAF-SUL/CUT mais parece um centro de reivindicação de políticas para a busca da consolidação de uma pequena burguesia no campo. É evidente que este é um elemento para o entendimento da função orgânica do financiamento do Estado burguês a este tipo de sindicalismo, denominado por GONÇALVES (2007), de amarelo: a necessidade de financiar a existência de uma fração dos trabalhadores que acreditam no mundo burguês para evitar sua adesão a projetos societários para além do capital.

Outro elemento da estratégia da FETRAF-SUL é sua tentativa de ser um operador de políticas do Estado, por ela conceituada como políticas públicas, mesmo que negue esta intenção em vários momentos. Neste sentido, parece clara a intenção da Federação, ao tentar construir o “novo sindicalismo”, supostamente “propositivo” e “responsável”⁹³, quando esta diz:

⁹³ A “relação responsável” de parte da FETRAF-SUL com o Estado sempre foi um dos marcos de sua ação, sendo reconhecida por várias de suas gerências. Como exemplo, basta citar a fala do então Ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungman Beléns Pinto, no dia 16/02/2000, quando da audiência com os representantes sindicais cutistas que viriam a se constituir em dirigentes da futura FETRAF-SUL, quando diz, apresentando-os ao então diretor de crédito rural do Banco do Brasil, Ricardo Conceição: “Esta é uma turma responsável, que não quer baderna e tem proposta”. Esta fala foi ouvida por todos, inclusive pelo autor desta tese, que esteve presente como assessor nesta reunião. Além disso, merece destaque um suposto “abraço amigo” do Governador do Estado do Paraná, Roberto Requião de Mello e Silva, enviado aos agricultores familiares e à FETRAF-SUL, presente na fala do então Secretário de Estado da Habitação no Paraná, Rafael Greca de Macedo, em cerimônia durante o II Congresso da FETRAF-SUL/CUT, realizado em Francisco Beltrão, no final de março de 2007. Além deste abraço, merece destaque também o cheque com recursos financeiros do Estado burguês no Paraná, que foi entregue pelo referido Secretário de Estado ao Secretário Geral da FETRAF-

De forma propositiva, nos desafiamos a implementar importantes projetos e programas que se transformaram em símbolos no fortalecimento da agricultura familiar e conseguiram impactar no avanço de várias políticas públicas. Dentre eles, podemos destacar: “Projeto Terra Solidária”, no campo da educação; o Programa “De Agricultor para Agricultor” e o “Programa Gestão Sustentável e Solidária”, como propostas para um novo modelo de assistência técnica; o “Mutirão da Agricultura Familiar” e o dos “Agentes de Desenvolvimento”, propondo uma nova forma de relação da organização sindical com a sua base e com as comunidades; o Programa “Caprichando a Morada”, no campo da habitação; o “Projeto Consórcio Social da Juventude Rural Sementes na Terra”, como um novo formato de capacitação profissional e valorização da juventude; o “Projeto Mulher”, enquanto uma estratégia formativa e política organizativa para uma inserção melhor e maior das mulheres no espaço da organização sindical e na produção. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 62) (grifos do autor)

Como se pode perceber, o projeto cutista para o campo também é o de fazer alterações graduais no capitalismo, na sua forma de desenvolvimento, sem alterações abruptas em sua maneira de funcionar para construir o socialismo. É importante lembrar que:

A FETRAF-SUL tem como objetivo estratégico a construção de uma sociedade justa, democrata e autodeterminada, fraterna, plural, ambientalmente sustentável, tendo como horizonte político e histórico a construção do socialismo democrático. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 8)

Ou seja, como propõem os sociais democratas, transformações lentas, com os trabalhadores adquirindo direitos, num processo ininterrupto que, cumulativamente, no futuro, por emulação, construirão o socialismo. A própria acepção “socialismo democrático” não passa de uma concessão ao reformismo burguês, uma vez que abre brecha para se acreditar que o Estado, sob o capitalismo, pode ser democrático. Esta idéia se origina da concepção que a FETRAF-SUL possui do Estado. Segundo a FETRAF-SUL:

Concebemos o Estado como uma sociedade humana, que dentro de um determinado território está organizado em torno de um ordenamento jurídico próprio, com poder soberano, *tendo a finalidade de promover o bem comum*. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 12) (grifos nossos)

Como se percebe, o Estado não é visto como a superestrutura que dá a forma jurídica da sociedade de classes antagônicas e inconciliáveis entre si, a burguesia e o proletariado, o que leva, em última instância, a construção do Estado como a forma encontrada historicamente pela burguesia de garantir a continuidade de seus interesses, arbitrando com base nestes as relações sociais, como bem

SUL/CUT, Altemir Tortelli e outros dirigentes de trabalhadores, para o desenvolvimento de seu programa de construção de casas para os agricultores.

demonstraram LÊNIN (2007) POULANTZAS (2000) e POLITZER (1984). Pode-se muito bem pensar, como escreveu OLIVEIRA (1998), que o Estado não é mais somente o “gerente dos negócios da burguesia”, como diziam Marx e Engels, sendo este, para o autor, muito mais o que POULANTZAS (2000) denomina “condensação da luta de classes”, com o Estado burguês colocando representantes de todas das classes dentro deste, mas em posições hierárquicas rigidamente estabelecidas e com as disputas, evidentemente, sendo arbitradas por aqueles colocados nas posições mais elevadas, ou seja, os representantes dos interesses do capital. Neste sentido, e sabendo que os interesses do capital continuam sendo sempre os mesmos, ou seja, garantir a acumulação de capital e a produção e reprodução da força de trabalho, é correta a afirmação de LÊNIN (2007) de que o Estado, sob o capitalismo, é a forma encontrada pela burguesia para garantir a continuidade da existência de uma sociedade cindida em classes, portanto com interesses antagônicos. Segundo o autor,

o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis. (*Ibid.*, p. 25)

Ao contrário, para a FETRAF-SUL o Estado pensa no “bem comum”, como se existissem interesses comuns na sociedade do capital, o que, em última instância, indica a tese central da FETRAF-SUL sobre a realidade social: a idéia de que não existem interesses antagônicos entre as classes sociais na sociedade atual, a sociedade do capital. Desta forma, nos mesmos termos de LÊNIN (2007), a posição da FETRAF-SUL é o da conciliação de classes e reflete, como este demonstra, uma posição pequeno-burguesa.

De qualquer forma a visão não marxista do Estado que a FETRAF-SUL possui caracteriza-se, na realidade, por uma concepção fenomênica deste. Isto porque ela vê o Estado e a sociedade civil como separadas, não passando este da expressão jurídica da relação entre os indivíduos. De acordo com a FETRAF-SUL/CUT (2007a, p. 12-13):

Embora o Estado seja uma expressão da sociedade civil, ele é uma organização política distinta dessa, pois é uma instituição com arcabouço jurídico que se forma e se externa por meio de pessoas físicas que agem como órgãos do Estado, tornando-se um mecanismo de expressão de poder eminentemente político. O Estado ao ser uma expressão das forças da sociedade civil, traz, no seu interior, as contradições de

classes e de interesses que existem na sociedade, o que faz com que seja um espaço permanente de disputa de políticas e de rumos estratégicos.

Esta concepção de Estado o vê, portanto, como o local de disputa, mas onde os diferentes grupos e, o que é pior do ponto de vista do entendimento da realidade, os diferentes indivíduos conseguem impor seus interesses se efetivamente organizados. Esta concepção, mais parecendo um empobrecimento do pensamento de Gramsci, que até via o Estado como disputa, mas sendo hegemonizado pela burguesia, é na realidade a realização pós-moderna do pensamento da social-democracia européia, denominada pelo pensamento fenomênico de “terceira via”, do ponto de vista da política teorizada na Inglaterra por GIDDENS (1996) e na França por TOURAINE (1984), que defendem a idéia de que a política, no sentido de busca da superação da realidade capitalista, acabou, e que esta se faz atualmente por sujeitos coletivos, por estes denominados de “atores”, que se organizam em torno de interesses pontuais, buscando muito mais o acesso a direitos sociais e não mais mudanças mais gerais na sociedade. Segundo a FETRAF-SUL/CUT (2007a, p. 13):

Essa idéia de Estado somente pode prevalecer se tiver como pressuposto os ideais da democracia direta e o princípio da justiça social. Nessa conotação, o Estado põe-se a tarefa de pensar, estrategicamente, a ação política, tendo responsabilidades de elaborar e garantir a implementação de políticas públicas, compensando os desequilíbrios criados pelo mercado e promovendo a igualdade social, ampliando os espaços públicos, dando à democracia um caráter dinâmico, privilegiando a constituição de novos direitos sociais.

Ou seja, o Estado é o local de definição das políticas públicas a partir do embate entre os grupos que podem se organizar para nele interferir. Desta forma, a FETRAF-SUL seria a organização de um grupo, um “ator social”, a agricultura familiar, que busca interferir no Estado com vistas à obtenção de direitos para a continuidade de sua existência. Como será demonstrado nos Capítulos IV e V desta tese, na realidade este é o escopo da formulação e desenvolvimento do Projeto Terra Solidária.

Dessa forma, “demandando o alargamento da cidadania” (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 11), a Federação vê a sociedade de forma fenomênica, o que lhe impede de ver a realidade de forma mais apropriada. Para além da separação entre a sociedade civil e o Estado, ou da visão do Estado como formado a partir de pessoas, a concepção fenomênica da Federação é também percebida em sua visão do próprio sistema do capital. Segundo a FETRAF-SUL/CUT (2007a, p. 9):

Aliás, o capitalismo tem como núcleo teórico a idéia do livre mercado. Em nome da livre iniciativa se dá a exploração do trabalho, que aliado à incorporação crescente de novas tecnologias ao sistema produtivo, configura o padrão de produtividade e competitividade para obter a maximização dos lucros dos capitais. O mercado competitivo tem uma essência totalitária que se opõe ao desenvolvimento dos povos e faz crescer o setor privado às custas da sociedade e do Estado. Esse sistema constrói o seu império a partir da dominação e da exploração das classes populares e da devastação dos recursos naturais, sendo insustentável em todas as dimensões, daí a premência de construir um novo projeto político de sociedade sedimentado em novos pilares. (grifos nossos)

Por conta destas idéias pode-se entender porque a FETRAF-SUL defende um projeto social-democrata para o campo e para a sociedade. Na verdade, esta não entende como funciona a sociedade capitalista, pois, como visto: acredita que o capital se baseia no livre mercado, quando na realidade se baseia no monopólio dos meios de produção; acredita que outra base do capitalismo é a competitividade, quando na realidade se vive a época do capital monopolista e, por fim, acredita que o capital cresce às custas do Estado, como se o capital fosse um “parasita” do Estado, não entendendo que, na realidade, o Estado burguês é base constitutiva da própria base de acumulação de capital, não existindo portanto parasitismo algum, mas uma relação em que o Estado existe para que exista o capital. Esta análise da realidade, superficial e pouco científica, é o que permite à FETRAF-SUL propor um projeto que reivindica maior participação da “sociedade civil”, representado pelos novos grupos sociais, na disputa e gestão do Estado. Como será visto nos capítulos seguintes, esta concepção terá grande influência sobre os projetos educativos da FETRAF-SUL, especialmente sobre o Projeto Terra Solidária, onde esta tese se deterá.

De qualquer forma, como foi demonstrado, o projeto de sociedade da FETRAF-SUL decorre de uma análise fenomênica da realidade, que leva a um projeto político social-democrata, mesmo numa região do mundo onde a viabilidade de tal projeto encontra enormes dificuldades históricas de se viabilizar. Como se viu, o projeto da FETRAF-SUL é a aplicação para o rural do projeto da CUT para toda a sociedade. Concordando com TUMOLO (2002, p. 208), sobre o projeto da CUT e da FETRAF-SUL, “olhando de perto, parece tratar-se de uma espécie de mistura de aspectos de um projeto “nacional-social-democrata” com elementos próximos de uma proposta de socialismo utópico. Pode-se dizer que um projeto dessa natureza é um ‘desdobramento natural’ da leitura que se faz da realidade”. Deve-se acrescentar

a este autor, que esta leitura deriva-se de uma análise de base fenomênica e idealista.

Para a FETRAF-SUL, a situação é a mesma daquela colocada por TUMOLO (2002, p. 208) em sua análise sobre a CUT, quando escreve que

falta uma análise histórica, vale dizer, uma análise concreta da realidade enquanto totalidade social, o que, a bem da verdade, só seria possível a partir de um referencial teórico-metodológico materialista dialético. Por isso não leva em conta, por exemplo, que a implantação do projeto social-democrata se circunscreveu aos países do centro do sistema capitalista uma vez que, além de ter uma base histórico-material, obedeceu a razões preponderantemente políticas, quadro este que jamais se desenhou na periferia do sistema, onde está inserido o Brasil. Além disso, convém lembrar que, nos países onde foi viabilizado, tal projeto se encontra em estado tendencialmente agonizante.

Como se vê, propor um projeto social-democrata para o Brasil, país da periferia ou semi-periferia do sistema capitalista mundial, supridor de “produtos da terra” para o centro do sistema, o que exige a superexploração via rebaixamento de salários e a concentração fundiária, somente é viável dentro de um quadro ideológico e filosófico bem distante do referencial materialista-histórico. Neste sentido, a adoção deste critério parece mais fantasia que ciência, haja vista as enormes dificuldades históricas, para não dizer impossibilidades, para tal. No momento atual no Brasil, entretanto, esta é uma fantasia cada vez mais organizada, nos termos de FURTADO (1985), não somente na FETRAF-SUL, mas também nos outros atores que propõem a educação do campo no momento, como será visto adiante.

3.2. O Governo Federal (MDA), proponente do Projeto Saberes da Terra

O segundo projeto que esta tese analisará para explicar as bases filosóficas e epistemológicas da educação do campo será o Projeto Saberes da Terra. Para isto a primeira tarefa será entender os propósitos e os projetos de seus proponentes, notadamente o Governo Federal, neste caso representado pelos Ministérios do Desenvolvimento Agrário, do Trabalho e da Educação. Como há uma relação da atual gerência do Estado com os movimentos sociais do campo, que tiveram participação efetiva para a eleição e, em 2006, para a reeleição desta gerência, verifica-se que vários dos princípios dos projetos do MST (Pedagogia para

Educadores do Campo), da CUT (Terra Solidária) e da própria ARCAFAR (Pedagogia da Alternância), têm relação com este projeto. O Ministério do Desenvolvimento Agrário, por ser o financiador em última instância do projeto, aqui será analisado de forma mais aprofundada.

Este Ministério, o MDA, foi criado no início do segundo período da gerência Fernando Henrique Cardoso no Estado brasileiro, em 1999. Nos marcos das questões agrárias que historicamente configuraram a sociedade brasileira e sua débil resolução na perspectiva da formação de um capitalismo brasileiro, os governos sempre trataram a questão agrária de forma a nunca fazer alterações estruturais no regime de posse da terra. Sendo este um tema delicado para as próprias propostas de reformas de base no período anterior ao golpe de 1964, a volta das gerências civis sobre o Estado, em meados da década de 1980, trouxe o afloramento deste tema para a agenda do governo. Em 1985 o então presidente José Ribamar Sarney, instituiu o MIRAD – Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário, na tentativa de ajustar uma resposta aos interesses de uma parte da população, notadamente os partidos e movimentos que, a partir da “Nova República”, nasciam e/ou eram reavivados. Estes lutavam por um Estado mais democrático, no qual a agenda da reforma agrária tinha um papel fulcral, no sentido da formação de um mercado interno, se contrapondo à posição das classes latifundiárias, de uma reforma agrária dentro dos moldes do “estado democrático de direito”. O desenvolver da proposta do PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária, que, na realidade, não saiu do papel, demonstrando mais uma vez a inviabilidade histórica desta reforma burguesa no Brasil, é bem demonstrado por SILVA (1987), e coloca o tema da reforma agrária em segundo plano, pelo menos até a entrada dos anos 1990.

O tema é retomado, entretanto, a partir de meados dos anos 1990 pela atuação de vários movimentos, entre eles o hegemônico MST, mas passa a se tornar preocupação de maior peso por parte do Governo, a partir de 1995 e 1996, após a ocorrência de pelo menos dois conflitos, entre o poder de repressão da burguesia e os agricultores. O primeiro, que ocorreu em Corumbiara, no Mato Grosso, em 1995, levou à morte de 16 agricultores e, o segundo, ocorrido em abril

de 1996, quando se confrontaram agricultores sem terra acampados e a polícia militar do Pará, resultou na morte⁹⁴ de 21 agricultores.

Se do lado da luta pela terra se tornavam cada vez mais evidentes os problemas enfrentados pelos agricultores, com o avanço do capitalismo no campo, transformando um contingente considerável em sem terras, estas contradições eram também enfrentadas por agricultores que ainda não tinham perdido suas terras e que ainda continuavam produzindo no campo. A percepção destes agricultores, entretanto, era e é mais favorável ao pensamento do grupo da USP⁹⁵, de que não haveria a necessidade de alterações estruturais na formatação do agro no Brasil, como descreveram NOVAES (1996) e ALMEIDA (1997). E esta base social, os pequenos agricultores, presenciaram a modernização conservadora do agro brasileiro, especificamente na Região Sul do Brasil, mas dela não conseguiram se beneficiar como os grandes, têm, em seu imaginário, o projeto de conseguir da gerência do Estado melhores condições para o acesso aos instrumentos da política agrícola (crédito, assistência técnica, etc.). Acreditavam, e continuam acreditando que, assim, possíveis adequações nestas políticas poderão fazer deles o que a modernização conservadora fez para os grandes proprietários rurais. Ou seja, do ponto de vista de projeto social, comungam de um ideário pequeno-burguês.

Assim, se de parte dos agricultores já expulsos de suas terras a reivindicação era por terra, do lado dos agricultores que ainda não a perderam, a principal reivindicação era a alteração nas políticas para o agro, especialmente a política agrícola. Deste último grupo, começa a surgir, a partir do início dos anos 1990, a reivindicação de políticas específicas para um tipo de agricultor, por estes denominados de agricultores familiares, na realidade uma agricultura capitalista de pequena intensidade, representando o pensamento pequeno-burguês para o campo, conforme demonstrado no Capítulo II. Uma análise mais aprofundada sobre as razões que levaram à adoção deste termo por parte desta base de agricultores, de certa forma representados pelos movimentos sociais no campo, desde a Pastoral da Terra, passando pelo movimento sindical cutista, até as ONG's que atuam no meio rural e partidos políticos, como o PT, que passa a utilizar o termo agricultor familiar,

⁹⁴ Estes episódios passaram a ser conhecidos como o “Massacre de Eldorado dos Carajás” e o “Massacre de Corumbiara”. A morte dos agricultores, interpretadas pelos movimentos sociais, especificamente o MST, como decorrentes de assassinatos, foi confirmada pelo menos no caso de Eldorado dos Carajás.

⁹⁵ Como demonstrado no Capítulo II.

pelo menos a partir de seu 5º Encontro Nacional, em 1993, não é o tema desta tese, mas é importante ressaltar que existem alguns pontos para sua explicação.

Não se deve ser esquecido o poder do pensamento “comunitarista cristão” que, conforme GUIMARÃES (2006), passou a exercer forte influência sobre o pensamento das “esquerdas”⁹⁶ no Brasil, principalmente a partir do golpe de 1964 e da caça ao pensamento e às organizações dos trabalhadores de pensamento baseado no materialismo histórico, inclusive com a eliminação física de várias de suas lideranças. Este pensamento, baseado na necessidade da vida em comunidades autogeridas, derivou para um “romantismo revolucionário” nas organizações dos trabalhadores que no limite, como demonstra RIDENTI (2001), tinham a utopia do passado, a busca da permanência das situações de vida das comunidades agrárias que a crescente industrialização do Brasil aos poucos ia alterando. Desde então o pensamento da esquerda passa a ser definido muito mais pelo pensamento nacional-desenvolvimentista, com a esquerda, órfã do pensamento materialista histórico, tendo como principal idéia-força o pensamento cepalino, no Brasil representado pela elaboração teórica de Celso Furtado, como demonstra SADER (2004). Com isto também concorda GUIMARÃES (2007) para quem, a partir da década de 1960, o que sobra de um suposto pensamento marxista para o agro no Brasil é, na realidade, a tentativa de junção de tradições marxistas e cristãs.

Para além deste fator, devem ser melhor investigadas as conseqüências que tiveram sobre o pensamento social para o campo, os trabalhos de ABRAMOVAY (1992), que desde o início dos anos 1990 dizem que o marxismo não tinha mais poder explicativo do que estava ocorrendo no campo, tese de ampla repercussão no meio acadêmico e nos movimentos sociais (sindicatos e ONG's), além de na própria gerência do Estado brasileiro. Neste último item, deve-se mencionar a atuação de consultores da FAO – *Food and Agriculture Organization*, sobre a elaboração do agro no Brasil, desde o final dos anos 1990. Merece destaque o pensamento de Marco Lins, presidente do INCRA, no período Itamar Franco na gerência do Estado (1992-1994), que trazia a necessidade do trabalho com os agricultores na perspectiva do entendimento de seus sistemas de produção, por ele e por sua

⁹⁶ De acordo com o autor, desde a esquerda católica, representada pelo AP - Ação Popular, quanto pelas organizações de trabalhadores no campo, representada pelas Ligas Camponesas e os grupos ligados ao “novo sindicalismo” de base cutista e mesmo dos novos partidos políticos, como o PT.

equipe técnica vistos como um tipo de organização baseada em outra lógica que não a capitalista. Este pensamento foi o grande norteador da elaboração do estudo “Diretrizes de Políticas Agrárias e Desenvolvimento”, publicado em 1994 e que já colocava os grandes eixos nos quais deveriam basear-se as políticas para o agro no Brasil: o desenvolvimento agrícola e agrário, respeitando as particularidades de um novo tipo de agricultor, o agricultor familiar cuja lógica, não necessariamente pensando no lucro, seria uma resposta ao processo de êxodo rural experimentado pelo agro brasileiro.

Em 1994, parte das reivindicações dos agricultores, que exigiam políticas específicas para o agricultor familiar, começa a ser posta em prática pelo governo federal, quando da aprovação do PROVAP – Programa Nacional de Valorização dos Pequenos Agricultores, que, em 1995 torna-se o PRONAF. Com este Programa, o Governo Federal passa a ajustar sua política, até então baseada na necessidade de alterações técnicas nas bases de produção, sem alterações profundas na estrutura do agro, com as reivindicações e aspirações de uma parte dos agricultores, a partir de então denominados de familiares. Baseado na redução do custo do crédito rural para este tipo de agricultor, a melhora dos termos e condições de acesso a ele por parte dos agricultores passa a ser cada vez mais a grande preocupação dos movimentos sociais que operam no campo (sindical, ONG’s, pastorais, etc.), desde a sua criação. Neste sentido, pode-se até dizer que o PRONAF foi um elemento de alienação dos agricultores, pois estes passaram a deixar de pensar em mudanças estruturais no agro e passaram a pautar-se pela melhoria na gestão de um programa governamental, como demonstram TEIXEIRA (2002) e NAVARRO (2008).

Desde sua criação, o PRONAF investe no crédito para estes agricultores, disponibilizando recursos que permitem a aquisição de insumos para os trabalhos agrícolas, durante o Ano Safra, e/ou capital para investimentos em inversões produtivas. Entretanto, o Programa nunca foi aquele que recebeu maior volume de recursos na condução dos investimentos públicos para o agro no Brasil. Na realidade, do que é disponibilizado para o financiamento das safras agrícolas, a este

Programa são destinados nunca que mais de 18% a 20% do volume total alocado para todo o crédito rural⁹⁷.

Da criação do PRONAF como elemento para a venda da idéia da busca de alterações técnicas para o desenvolvimento na agricultura, outro passo importante dado pela gerência do Estado Federal, agora já com a existência do MDA, foi o financiamento de um estudo, que incorporou técnicos assessores da FAO, do INCRA, de Universidades e de uma Organização não Governamental, no caso o DESER, que se propunha a identificar o tamanho da participação da agricultura familiar na produção agrícola total do país, a partir das informações constantes na base de dados do Censo Agropecuário 1995/96. Na realidade, a percepção empirista e fenomênica da realidade do agro no Brasil, tanto dos movimentos sociais, quanto do gerência do Estado, desde o início dos anos 1990, dava conta de que este suposto tipo de agricultor, o familiar, era o responsável pela maior parte da produção de alimentos, além de outros produtos. Este estudo definiu o agricultor familiar a partir de critérios meramente quantitativos, como aqueles que se enquadravam num nível de área (até 15 módulos fiscais), que não tinham empregados permanentes e que trabalhavam numa propriedade agrícola em regime de economia familiar, definido por estes como aquele que não contrata mão-de-obra permanente, com a maior parte do trabalho sendo realizado por membros da família.

Apesar do neopositivismo desta perspectiva, uma vez que usa critérios que nem sempre têm relação entre si, sendo na realidade definidos *a posteriori* e que nem sempre leva em conta a relação sócio-econômica dos agricultores com a realidade que os circundam, este Estudo⁹⁸ passou a ser utilizado tanto pela gerência do Estado quanto pelos movimentos que atuam no campo. Neste, a equipe que o executou chegou à conclusão que efetivamente este tipo de agricultor é aquele que produz a maior parte dos alimentos para o mercado, além de ser este quem consegue gerar a maior parte dos postos de trabalho no campo. Como era de se esperar, uma base empirista e fenomênica não resultaria em outra conclusão que

⁹⁷ Neste item, é interessante notar que até ONG's que defendem a existência e gestão do PRONAF, como o DESER, reconhecem que o Governo brasileiro, desde o período militar, já aplicava aproximadamente 20% do crédito rural para os pequenos produtores. Ou seja, do ponto de vista da gestão da política agrícola, parece que a consequência lógica seria a de que o PRONAF não faz diferença alguma, do ponto de vista quantitativo, para o financiamento dos agricultores ditos "familiares". O interessante é que esta consequência nunca é citada por esta Instituição ou qualquer outra do meio rural na atualidade.

⁹⁸ FAO/INCRA (2000).

não esta, pois não considera as ligações que existem entre os agricultores e as indústrias de insumos, por exemplo, e que são também responsáveis pela produção de alimentos. O estudo leva à falsa conclusão de que são os agricultores, sozinhos, que produzem os alimentos. Falta, nesta perspectiva, uma análise da totalidade histórica, que leve os agricultores a ver a produção agrícola dentro de suas relações com a sociedade atual, como uma parte de um todo que é o sistema de produção de alimentos.

Entretanto, com base neste Estudo, consolidou-se cada vez mais no Brasil a idéia de que há efetivamente um novo tipo de agricultor, o agricultor familiar, que produz a maior parte dos alimentos e que gera a maior parte da ocupação no campo. Portanto, as políticas para o agro deveriam ser pensadas para o fortalecimento deste tipo de agricultura que, em tese, aumentaria a oferta de alimentos e geraria maiores oportunidades de ocupação na agricultura. Se isto é verdadeiro, estaria completado o ajuste ideológico para a justificativa do incentivo a um tipo de agricultor, coerentemente com o pensamento “comunitarista cristão”, “romântico revolucionário”, como visto anteriormente e dentro do neodesenvolvimentismo uspeano. Concordando com LOWY (1994 e 1995), que qualquer opção ideológica necessita de uma justificativa científica, parece que este Estudo justifica “cientificamente” uma opção ideológica dos grupos que são hegemônicos atualmente nas formulações sobre o agro, grupos estes que, de uma forma ou de outra, passam pelo “comunitarismo cristão” e/ou pelo neodesenvolvimentismo.

Há um entrelaçamento entre o comunitarismo cristão e o neodesenvolvimentismo porque o primeiro é funcional à continuidade do pensamento dos teóricos da USP, que desde os anos 1960 afirmam que o caminho para o agro no Brasil seria a adoção de técnicas de produção e não alterações radicais em sua estrutura. É funcional porque se de fato existe um novo tipo de agricultor, que gera mais emprego e produz mais, como o estudo quer que se acredite, e que nunca foi privilegiado pela política de crédito rural, bastaria a alteração desta política para resolver os problemas do agro no Brasil, sob o ponto de vista dos defensores da agricultura familiar aumentando a oferta de alimentos, gerando mais renda no campo, com uma suposta nova relação com a natureza,

menos agressiva, o que responderia ao problema ambiental atual. A relação com esta perspectiva, principalmente com o fato de poder gerar mais trabalho, será um componente significativo para a elaboração dos projetos de educação do campo, que serão analisados no Capítulo V desta tese. Neste sentido há, ainda, outra suposta vantagem, que é o fato de que este agricultor familiar não explora unicamente um produto em seu estabelecimento, mas um conjunto de produtos, o que resultaria em sistemas de produção mais diversificados, o que levaria a uma melhor relação com a natureza, menos agressiva aos ciclos naturais. Com isso, desde o início dos anos 2000, o MDA vem gerindo o sistema de crédito rural via PRONAF, para o fortalecimento deste novo tipo de agricultor.

O avanço desta perspectiva na gestão das políticas para o agro no Brasil encontra outro momento de potencialização na constituição do CNDRS – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, em 2000. Desde esta data este Conselho, sob a presidência de José Eli da Veiga, vem formulando os princípios para o agro dentro da visão pós-desenvolvimentista, como vista no Capítulo II desta tese. Na realidade, sendo uma leitura pós-estruturalista do desenvolvimentismo dos anos 1960 e 1970, recoloca a visão desenvolvimentista em outro nível, aquele onde o Estado não mais consegue gerir políticas públicas para todos, focando seus esforços na busca do estímulo direto à acumulação de capital e se eximindo das responsabilidades das políticas de cunho universal. Para o agro, isto se reflete na busca frenética por parte deste Conselho em diagnosticar a necessidade de que os territórios, neles incluída sua população, ou suas populações – já que a tomada fenomênica tanto de governo quanto de movimentos sociais vê nos territórios na realidade “vários povos” dentro de um território – se responsabilize pelas políticas a serem pensadas para o desenvolvimento destas regiões. Portanto, de PRONAF e de diagnósticos e recomendações para um “desenvolvimento rural sustentável” viveu o MDA de meados para o final da segunda etapa da gerência Fernando Henrique, no Estado brasileiro, especificamente de 2000 a 2002.

Em 2002 é eleito para a gerência do Estado brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva, num momento de aparente acordo entre parte do empresariado e do proletariado brasileiro. Em última análise, um acordo entre dois atores: com setores do empresariado mais modernos, ou seja, que sabendo das dificuldades que tem

atualmente a burguesia para continuar mantendo sua hegemonia, sabem que é preciso fazer acordos com os setores reformistas de supostos representantes dos trabalhadores para não sofrer reveses que os impeçam de continuar gerindo e mantendo o Estado da forma como desejam e com setores reformistas que de uma forma ou outra se dizem representantes dos trabalhadores mas que, no limite, representam o ideário da social-democracia, via pensamento pequeno-burguês: pastorais, ONG's e o sindicalismo amarelo, expressamente o novo sindicalismo cutista. Do ponto de vista político, estes últimos setores, subsidiários, também como já demonstrado no Capítulo II, de um pensamento fenomênico e empirista, viam a necessidade e a possibilidade de acerto com os capitalistas na gestão do Estado e, mesmo sabendo que estes continuariam em última instância com as rédeas da gestão, visualizavam que poderiam ser realizadas algumas reformas que, com o passar do tempo, poderiam redundar em certas melhorias para as condições de vida da população⁹⁹. Em 2002, durante o processo eleitoral, o aumento dos índices de risco-país divulgados na imprensa quase que diariamente serviram como instrumento de chantagem por parte da burguesia aos setores que queriam o início de um Governo com perfil mais social-democrata. Neste sentido, a “Carta ao povo brasileiro”, assim como o encontro de Lula com o então gerente do Estado, Fernando Henrique Cardoso, com o suposto objetivo de discutir saídas para a crise financeira que se avizinhava dentro dos moldes da ortodoxia monetarista, daquilo que se convencionou chamar de “Consenso de Washington”, representou a capitulação definitiva dos então representantes dos setores que queriam, pelo menos no discurso, mudanças estruturais no modelo de sociedade no Brasil.

Por força destes fatos e de expressiva votação, concretizou-se a vitória de Luiz Inácio, com farto financiamento por parte da burguesia. Nestas condições, este Governo é o que OLIVEIRA (2003 e 2007) denomina de ornitorrinco: de um lado, quem manda é o grande capital, no Brasil representado pelo setor financeiro e pelo agronegócio, de velho e de novo tipo e, de outro, quem obedece continuam sendo os setores marginalizados das condições de acesso à representação política, uma quantidade da população tão significativa que é reconhecida inclusive pela burguesia, ao permitir ao Governo gastar, por ano, quase R\$ 3 bilhões de seu

⁹⁹ É importante ressaltar que estes setores vêem a população como povo, não como trabalhadores, sendo este mais um exemplo de sua visão fenomênica da realidade.

orçamento para atender os 55 milhões de brasileiros que passam fome através do “Bolsa Família”. De um lado, a gerência de Luiz Inácio traz poucas alterações no sistema de gerenciamento do Estado. Em sua fase neoliberal, continua com as reformas necessárias à acumulação de capital, dadas as características exigidas para sua acumulação no Brasil mas, também, incentiva o participacionismo do restante da sociedade para gerir o fundo de compensação aos pobres, como forma de controle e contenção social.

É neste momento que entra, estrategicamente, o papel do MDA no funcionamento da nova gerência do Estado Federal no Brasil, pois nesse sistema há a necessidade, concordando com o autor acima citado, dos operadores desta política¹⁰⁰. Ou seja, se o Governo Federal não vai fazer disputa hegemônica com o capital, há, no mínimo, que haver algum espaço de articulação dentro do Governo, que minimize as dificuldades das condições de sobrevivência daqueles em que o mercado faz estas piorarem. Especificamente para a gestão do agro, a gerência do Estado Federal continua com a visão já implementada pela gerência de Fernando Henrique, que é a coexistência de dois modelos de agricultura: na gerência tucano/petista sendo um patronal, voltado para o mercado interno e externo e baseado na perspectiva do lucro, e outro, baseado numa agricultura familiar e/ou camponesa, estruturada para a continuidade das suas relações de vida, nem sempre, ou quase nunca, em gerências pautadas na necessidade da obtenção de lucro, do acúmulo de capital.

Por isto, verifica-se no Brasil a existência de dois Ministérios que cuidam do agro: o MAPA e o MDA, respectivamente para cuidar destes dois tipos, em tese diferentes, de agriculturas e agricultores. Ao primeiro, o MAPA, cabe a responsabilidade daquilo que é fundamental para a continuidade da regulação com vistas a garantir a acumulação capitalista no campo: as definições de normas de

¹⁰⁰ Seria bom lembrar que, do ponto de vista da gestão do Estado, o binômio política-econômica responsável, nos moldes do monetarismo do Banco Mundial e FMI, junto da necessidade do atendimento aos “pobres e excluídos”, é conseguida com: a manutenção da política econômica, capitaneada pela ação decisiva no Banco Central de seu presidente, na realidade preposto do *Bank of Boston*, o maior credor da dívida do setor público brasileiro, que gere uma política de juros constantemente elevados, na idéia de que, para conter a inflação basta segurar a oferta de moeda e a demanda da população via redução do nível de investimento, permitido pelos elevados níveis de juros; e pela atuação das diversas bolsas-auxílios que o Governo Federal dispõe e que estão começando a se fazer presentes em vários Governos estaduais. Para esta ação, há a participação, para além do MDA, também de um MDS - Ministério do Desenvolvimento Social. Até a localização geográfica destes Ministérios na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, serve de indicador para o entendimento de sua verdadeira função dentro da estrutura estatal atual: ocupam o local mais distante do Palácio do Planalto e mais próximos à Catedral de Brasília, ambos dividindo o mesmo prédio com o Ministério das Cidades.

fiscalização sanitária e de padrões para a produção de alimentos e matérias-primas derivadas da atividade agropecuária; os padrões de financiamento para as culturas agrícolas, seja no custeio e investimento e o controle da política de abastecimento, desde o Governo Collor de Mello, cada vez mais controlada pelos agentes privados, que mantém estreita relação com a política de comercialização, também cada vez mais ditada pelas necessidades de acúmulo privado de capital.

Ao segundo, o MDA, cabe trabalhar com os pobres do campo, nas bordas ainda não exploradas, estrategicamente ou não, pelo capital, mas sempre dentro de sua lógica: a busca da articulação das organizações (cooperativas, associações, etc.) de agricultores familiares para a exploração de nichos de mercado; a busca pela venda de produtos que possuam o selo de uma agricultura de menor escala, que, em tese, agridem menos o meio-ambiente; a busca de criação de programas governamentais que melhorem as condições de competição no mercado capitalista das organizações dos agricultores familiares, além da tentativa de melhorar as condições de acesso destes ao crédito rural e às políticas de financiamento de suas atividades. No limite, como se pode constatar, mediada pelo pensamento social-democrata, a busca do aumento da participação deste agricultor familiar na definição das políticas para o agro, participação esta que traria melhores condições de vida e cidadania para esta fatia da população brasileira.

Nestas condições, há um entrelaçamento entre as ações e visão de futuro para o agro no Brasil por parte do MDA que coincide com os projetos e proposições dos movimentos sociais que atuam no campo aqui analisados, especificamente o MST, e o Movimento Sindical Cutista no campo, através da FETRAF-SUL. Isto ocorre, para além das afinidades político-ideológicas que já vinham sendo construídas, como visto mesmo antes do início da gerência de Governo¹⁰¹ de Luiz Inácio, porque boa parte daqueles que ocupam cargos importantes nas definições das políticas deste Ministério são oriundos de vários “movimentos” que atuam no campo, que de uma forma ou outra, circulam ou circulavam em cargos importantes na estrutura do PT, especialmente daqueles ligados à Divergência Socialista, corrente daquele partido que se diz mais à esquerda que a suposta ala mais

¹⁰¹ Deve-se lembrar que o último Secretário Nacional da Agricultura Familiar deste Ministério, na gestão Fernando Henrique, foi Gilson Alceu Bittencourt, ligado ao pensamento reformista do PT paranaense e ex-técnico do DESER, tendo nesta organização atuado de 1992 a 2000.

reformista do partido, a antiga Articulação, hoje Unidade na Luta. A direção do INCRA é composta por pessoas que circulam nestes meios e seu atual presidente, Rolf Hackbart, foi quadro do Governo do Rio Grande do Sul, durante o Governo de Olívio Dutra, e técnico da ONG que teve papel importante na construção do imaginário social em torno do termo agricultor familiar, o DESER, neste trabalho já citado. Além deste, vários de seus integrantes têm relações com o MST. Da mesma forma, os gerentes da Agricultura Familiar do Ministério, Walter Bianchini e Adoniram Sanches Peraci, foram técnicos do DESER e integrantes do PT no Paraná, ligados à tendência Unidade na Luta, especificamente o primeiro, consultor da FAO nos estudos que culminaram na elaboração das primeiras recomendações em torno da agricultura familiar, com descrito anteriormente.

Desta forma, verifica-se que a opção do MDA é pela construção de um mundo rural onde a agricultura familiar tem papel de destaque por supostamente representar o tipo de agricultura que gera mais renda e mais oportunidades de geração de ocupações no campo. No limite, representa a possibilidade, para este Ministério, de uma maior distribuição de renda no campo. Para dar conta disso, o MDA se estrutura atualmente em três Secretarias: a SAF – Secretaria da Agricultura Familiar, a SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial e a SRA – Secretaria de Reordenamento Agrário, todas comandadas por ex-integrantes de ONG's. Em todas estas Secretarias, há a intenção da busca de um novo padrão de desenvolvimento para o agro, nos moldes do “desenvolvimento rural sustentável”, ou do “desenvolvimento local” e/ou do “desenvolvimento territorial”. Todos estes “tipos” de desenvolvimento ocorrem com a articulação de um suposto novo ator, o agricultor familiar.

A SAF tem como missão

consolidar o conjunto da agricultura familiar de modo a promover o desenvolvimento local sustentável por meio da valorização humana e da negociação política com representantes da sociedade, respeitando os desejos e anseios das organizações sociais e praticando os princípios da descentralização, da democracia, da transparência e da parceria, com responsabilidade. (MDA, 2007a)

Desta missão alguns pontos devem aqui ser mencionados. O primeiro, afeito ao que este denomina de “valorização humana”, na realidade está ligado ao papel que a educação tem para estes novos “desenvolvimentos” que o Ministério quer incentivar, como será visto no Capítulo seguinte. Para além disso, tem relação

também com o tema da educação, como será visto adiante, a intenção da “negociação política com representantes da sociedade, respeitando os desejos e anseios das organizações sociais”.

Se a exposição da missão deixa dúvidas, na exposição dos objetivos da SAF fica clara a intenção desta Secretaria quando esta aborda as concepções de agricultura e novo desenvolvimento, o desenvolvimento capitalista, pois, para esta, um de seus objetivos, é “promover agregação de valor aos produtos do agricultor familiar, seu acesso competitivo ao mercado, e a geração de renda a partir de atividades não-agrícolas”. (MDA, 2007a).

Por conta disso, se entende o verdadeiro objetivo de suas outras ações, que se referem à gestão do de seu principal Programa, o PRONAF, dentro da necessidade de “valorizar e divulgar o conceito de agricultura familiar como atividade econômica fundamental para o desenvolvimento sócio-econômico sustentado do meio rural”. (MDA, 2007a) Entretanto, em momento algum há uma estratégia clara a respeito de como conseguir atingir estes objetivos. Assim, especificamente em relação a um novo desenvolvimento com base na agricultura familiar, valorizando o humano e a sociedade, parece não passar de uma confusão em termos de efetivo projeto e meios para atingi-los.

Esta afirmação parece tomar mais sentido quando se verifica entre seus objetivos o termo “acesso competitivo ao mercado”. Na realidade, não há como disfarçar: a SAF acredita ser possível adequar o desenvolvimento capitalista à organização dos agricultores, para que estes busquem e promovam o desenvolvimento capitalista de suas atividades. Em resumo, para a SAF, quer esta admita ou não, o agricultor familiar tem que se transformar num empreendedor, ou seja, num capitalista que saiba buscar produzir mercadorias para o mercado.

Na SAF outro Programa que é definido como prioritário é o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER. Pensado como o Programa daquela Secretaria que coloca em marcha suas ações para a difusão e mesmo geração de conhecimento junto aos agricultores familiares. A Secretaria, na realidade, diz estar empenhada na construção de uma nova ATER. De acordo com esta Secretaria, não é mais possível trabalhar com um modelo de ATER aos moldes da Revolução Verde, quando o paradigma de trabalho dos extensionistas era o

difusionismo, caracterizado pela simples transmissão de conhecimentos produzidos fora do contexto do agricultor.

Na realidade, aquilo que se acostumou denominar de Revolução Verde constitui-se na forma encontrada para a transformação das relações de produção na agricultura, a partir de uma base técnica produzida para reduzir fortemente a quantidade de trabalho vivo, empregada na produção agrícola, com base na aplicação de técnicas de produção mais elaboradas, do ponto de vista da quantidade de conhecimento nela incorporada, que em última instância, significou a consolidação da forma capitalista de produção no agro no Brasil. Neste período, portanto, o paradigma dominante era o de que aos agricultores restava receber as informações dos técnicos extensionistas para melhorar suas condições de vida. Note-se que este paradigma se colocou como hegemônico também no momento em que o pensamento uspeano, como foi visto anteriormente, já se fazia presente nas formulações referentes ao agro. Assim, constitui-se como orgânico e articulado ao pensamento que dizia não existir questão agrária, no Brasil, existindo, sim, a necessidade da tomada de técnicas adequadas para o aumento da oferta de alimentos.

Entretanto, passado o período em que a Revolução Verde podia justificar suas ações unicamente pelos aumentos de produtividade, que permitia à agricultura, numa época de crise de financiamento do Estado no Brasil, a nova política de ATER diz que é necessário considerar os conhecimentos dos agricultores, que é necessário discutir, construir com os agricultores o conhecimento a ser utilizado pelo extensionista. De acordo com o MDA (2007b, p. 7-8):

É sabido que o desenvolvimento territorial almejado para o país supõe o estabelecimento de estilos de agricultura, extrativismo e outras atividades no meio rural que, para que sejam sustentáveis, não podem ser alcançados unicamente pelo meio da transferência de tecnologias. De fato, a transição agroecológica, que já vem ocorrendo em várias regiões, indica a necessidade de resgate e construção sobre distintos ecossistemas (incluindo os diversos ecossistemas aquáticos) e variedades de sistemas culturais e condições socioeconômicas. Isto implica que a Ater, como um dos instrumentos de apoio ao desenvolvimento rural, adote uma missão, objetivos, estratégias, metodologias e práticas compatíveis com os requisitos deste processo.

Como se pode perceber, o Governo quer descentralizar o trabalho com a ATER, na suposta perspectiva de reconhecimento dos conhecimentos dos agricultores, especialmente dos ditos familiares. Esta relação, como será visto no capítulo seguinte desta tese, terá conseqüências não apenas no aspecto ideológico,

mas substancialmente no aspecto prático sobre alguns projetos de educação do campo. Estes projetos, entretanto, têm relações claras com o suposto processo de “desenvolvimento local”, uma vez que “as ações de ATER devem privilegiar o potencial endógeno das comunidades e territórios, resgatar e interagir com os conhecimentos dos agricultores familiares e estimular o uso sustentável dos recursos locais”. (MDA, 2007b, p. 8)

Na realidade, este é o grande objetivo de todo o Ministério do Desenvolvimento Agrário, que fica ainda mais explícito quando se verifica a missão e os objetivos de outra Secretaria do MDA, a SDT. Sua missão é “apoiar a organização e o fortalecimento institucional dos atores sociais locais na gestão participativa do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e promover a complementação e integração de políticas públicas”. (MDA, 2007a) Talvez nem fosse necessário dizer que a intenção é a busca da competitividade dos territórios, através da pesquisa e desenvolvimento de produtos que seriam no território, produzidos e vendidos em mercados que explorassem a marca do produto típico deste, mas é importante aqui lembrar em que termos isto tem que ser perseguido, segundo esta Secretaria.

Um primeiro ponto a lembrar é que, para a SDT, território é o “(...) espaço socialmente construído, lugar de manifestação de diversidades culturais e ambientais que expressem limites e potenciais para a promoção do desenvolvimento rural sustentável”. (MDA, 2007a) Esta noção de território é derivada de um viés idealista, uma vez que trata unicamente de questões culturais, sem levar em consideração como esta cultura é formada, como se esta não viesse das relações materiais concretas e objetivas que se dão em cima de um espaço geográfico, originando seus valores e formas de interação com a natureza. Esta concepção está de acordo com o paradigma pós-estruturalista, como visto no Capítulo II, expresso no pensamento de FERNANDES (2008). Nesta perspectiva esquece-se, por exemplo, as divergências estruturais que existem no mundo capitalista, divergências estas conflitantes e inconciliáveis entre os possuidores e não possuidores do capital. A SDT diz que se deve “entender o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais como um processo que articula, de maneira integrada, as dimensões sociocultural, político-institucional, econômica e ambiental”. (MDA, 2007a)

Evidentemente, esta integração somente poderia ocorrer, para além da não consideração das divergências inconciliáveis de interesses existentes dentro de um dado território, caso se trabalhe com a noção de que é possível a “concertação” de interesses nos territórios.

Por conta disso, a SDT quer “valorizar as ações que estimulem a participação da diversidade de atores sociais nos processos de elaboração, planejamento, implementação e gestão do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, considerando as dimensões de gênero, etnia, geração e renda”. (MDA, 2007a) Portanto, a SDT trabalha com a idéia de que não existem divergências inconciliáveis dentro de um território, havendo a possibilidade de articulação entre seus atores. Assim, esta noção está de acordo com a visão que considera plausível e necessária a existência de diversos atores que disputam, na sociedade e no aparelho de Estado a adoção de políticas públicas que seriam então pensadas para o “bem comum”. Nota-se que se esquece definitivamente da noção marxista de Estado, que o vê como forma encontrada pela burguesia para a gestão social. Considerando que o Estado burguês jamais seria marxista, a afirmação acima parece descabida, mas há que lembrar que os atuais gerentes deste Ministério originam-se de um suposto partido de trabalhadores, o PT, curtidos no trabalho nos movimentos sociais também supostamente contestatórios da ordem burguesa.

Ou seja, para a SDT, deve-se pensar em como articular as políticas geridas pelo Estado, através da adoção de “metodologias participativas e mecanismos de planejamento ascendente como estratégias de fortalecimento dos processos de descentralização de políticas públicas, estimulando a autogestão dos territórios”. (MDA, 2007a) Esta noção apresenta alguns problemas, consideradas as condições em que opera atualmente o capitalismo. Um primeiro é desconsiderar que o termo políticas públicas esconde o fato de na realidade estas são as formas do capital, através do Estado, adotar políticas de acordo com seus interesses de reprodução. Quando este se vê obrigado, por força de alguma situação específica, a adotar uma política que vá ao encontro dos interesses da população, sempre o é após muito embate e, mesmo assim, de forma a segurar ao máximo, no tempo e na forma, a concretização da reivindicação. Esta afirmação é ainda mais verdadeira quando se trata de um país que está na semi-periferia do sistema do capital, onde o acesso da

população aos mecanismos de definição de políticas são muito mais limitados que nos países centrais desse sistema.

Apesar destes problemas, a grande ação desta Secretaria é o Programa de criação e gestão dos territórios, denominado de PRONAT – Programa Nacional dos Territórios. Estes são definidos a partir da metodologia proposta por José Eli da Veiga, como visto no Capítulo II, com base na densidade demográfica e em municípios que tenham até 50 mil habitantes. A partir da definição do conjunto destes municípios, os territórios são definidos com a inclusão de critérios culturais e em articulações historicamente existentes entre estes municípios, portanto já constituídas por suas populações e que, de alguma forma, as unem. Com isto, o Programa identifica os supostos atores que estão dentro dos territórios, geralmente sindicatos, ONG's, empresas, cooperativas e outros, que a SDT passa, então, a buscar articular, através de reuniões e seminários, para discutirem o que podem fazer para “gerir o desenvolvimento”, onde devem ser aplicados os recursos oriundos do Estado, principalmente aqueles oriundos do MDA, dentro do território. A idéia é que estes atores passem a gerir o desenvolvimento dos territórios e, com isso, passem a gerir a aplicação de outros recursos públicos que são aplicados dentro destes, inclusive os recursos dos municípios e/ou do(s) Estado(s) onde este está localizado.

Entretanto há, ainda, a noção da SDT de participacionismo: a idéia de que os atores que definem a cultura e valores de um território são aqueles que estão fisicamente presentes neste. Novamente, em decorrência da visão fenomênica e empirista que esta Secretaria tem da realidade do agro, que dificulta sua análise da situação do espraiamento da lógica da mercadoria, portanto do sistema do capital, por praticamente todo o globo e todas as atividades humanas não permite que esta veja que os interesses do capital já estejam garantidos sem que este necessite da presença física nesses territórios. Na realidade, os interesses do capital já estão personificados na gestão do Estado, na venda de mercadorias, etc., que garantem sua lógica de reprodução. Por exemplo, a gestão dos trabalhos dos agricultores, assim como as condições de obtenção de renda e de sua reprodução social são muito influenciadas pelas políticas de pesquisa e lançamento de produtos, por exemplo, de sementes das indústrias de biotecnologia. Estas indústrias, por exemplo

a Monsanto, a principal produtora de sementes transgênicas no Brasil e no mundo, têm uma forte influência na dinâmica do que ocorre nos territórios definidos pela SDT sem que esta esteja fisicamente presente em algum território como ator social que seria então chamado a discutir a dinâmica e a gestão “compartilhada” do território da SDT. Assim, a SDT pode até considerar que ao capital interessa acumular, mas parece também considerar que incentivar o participacionismo é forma de combater sua lógica.

De toda forma, a tomar pela lógica de acumulação capitalista, que não se deixa regular, a política de desenvolvimento territorial corre o sério risco de servir mais, no caso de um Estado como o brasileiro, altamente endividado e com prioridades outras que não o investimento em políticas universais, para disfarçar a falta de participação efetiva de amplos setores da sociedade na definição da política pública, via participacionismo. Desta forma, pode ocorrer também a responsabilização destes setores pela situação em que vivem, uma vez que supostamente as políticas públicas foram definidas com a participação dos atores locais. Como a verdade está na história, ou seja, somente se algo é historicamente verdadeiro – se é pensado e executado a partir de uma profunda análise da realidade, conseguindo então refletir esta, que as ações humanas têm condições de transformar a vida social, como bem demonstra VÁSQUEZ (1977), e como visto acima, como as noções da SDT não se baseiam num método mais adequado para o entendimento da realidade do mundo em que quer interferir, verifica-se que as propostas desta Secretaria podem apresentar resultados significativamente diferentes daqueles que, pelo menos explicitamente, esta coloca.

Finalmente, outra Secretaria do MDA é a SRA. Esta Secretaria é aquela que busca – dado que não há um processo de reforma agrária no Brasil, a rigor, há compra de terras – mesmo quando o INCRA faz um assentamento, gerir os Programas de Aquisição de Terras pelos agricultores familiares, através do Programa Nacional de Crédito Fundiário, subdividido nos Programas Nossa Primeira Terra¹⁰² e Regularização Fundiária. Na realidade, o Programa Nacional de Crédito Fundiário, nos marcos da idéia de que não há necessidade de reforma agrária massiva no Brasil, adquire terras de latifundiários para que agricultores menores a

¹⁰² É interessante notar como é a sapiência popular: entre alguns grupos de jovens agricultores no Sul do Brasil, potenciais público desta política, muitos se referem a este Programa como Nossa Primeira Dívida.

adquiram. O Nosso Primeira Terra, na mesma lógica, é um programa que visa financiar o acesso à terra para os filhos de agricultores familiares garantindo, assim, sua reprodução social via financiamento. Já o Programa de Regularização Fundiária se propõe fazer o reconhecimento das áreas de populações tradicionais (quilombos, tribos indígenas, entre outros) que não têm título de posse da área que ocupam.

Como se pode perceber, o que o MDA propõe é conseguir a continuidade dos agricultores familiares no campo, no Brasil, mas com alterações nas definições e gestão da política do Estado, entendendo como passível de alterações na situação do agro e das condições de vida dos agricultores, trabalhando a articulação dos diversos atores que estão presentes no campo. Como foi dito no início, o projeto que se propõe a melhorar as condições de vida das populações, concretizada no campo a partir da participação dos atores que neste estão presentes.

Para além do MDA, são também proponentes do Projeto Saberes da Terra, dentro do Governo Federal, os Ministérios da Educação e do Trabalho. No caso do Ministério da Educação, este se encontra dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Neste caso, como este se trata de um Projeto para jovens, portanto pessoas entre 16 e 25 anos que não tiveram acesso ao ensino fundamental, sua grande intenção é proporcionar o ensino supletivo para estas pessoas, mas respeitando as diferenças entre os grupos que recebem esta formação, bem como sua realidade, para o que estes denominam de “empoderamento” destas pessoas. Ou seja, na realidade para que estas passem, ao menos, a saber os direitos que possuem, bem como as formas em que podem fazer valer estes direitos, geralmente incentivando o voto.

Já para o Ministério do Trabalho e Emprego, o Projeto Saberes da Terra tem um objetivo mais simples, que é a formação das pessoas, no mínimo no ensino fundamental, para que estes possam ter melhores condições de “empregabilidade”, ou seja, de serem comprados pelo mercado capitalista ou, ainda, para que possam aplicar os conhecimentos adquiridos e/ou desenvolvidos neste Projeto, na criação e desenvolvimento de alguma atividade produtiva, geradora de ocupação no campo.

3.3. A ARCAFAR-SUL, proponente da Pedagogia da Alternância

A ARCAFAR-SUL, ou Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul, é a organização proponente do terceiro projeto de educação do campo objeto desta tese. Junto com a ARCAFAR-NORTE e as Escolas Famílias Agrícolas, representam a forma como as *Maisons Familiales Rurales*, da França, se organizaram no Brasil.

O capitalismo no final do século XIX começa a produzir os primeiros sinais dos problemas que traria para a humanidade. Dentre estes, o esgotamento das possibilidades de seu segundo arranjo produtivo, aquele denominado por ARRIGHI (1996) de inglês, traz a guerra que envolveu praticamente todas as nações que faziam parte do sistema do capital, a Primeira Grande Guerra. Este fato, na realidade se deve ao metabolismo do novo modo de produção que estava sendo implantado em praticamente toda a Europa e que fazia do setor industrial/urbano a vanguarda da sociedade. Este processo, fruto da consolidação do capitalismo como forma dominante de vida, significou também a transformação de uma sociedade hegemonicamente rural para uma que passava a ser cada vez mais urbana. Como este processo se inicia, como demonstrou KAUTSKY (1980), com a desintegração do mundo rural feudal, há o fenômeno da crescente saída das populações rurais que até então se encontravam no campo. Entretanto, como estas também não encontram ocupação nas cidades, há a ocorrência de graves problemas sociais já no final do século XIX e início do século XX.

Neste contexto, duas questões dão origem às Casas Familiares Rurais: de um lado os agricultores que saem do campo, que de uma forma ou outra nele devem continuar, segundo os fundadores das Casas e, de outro lado, a crença de seus fundadores que o problema do êxodo rural seria eliminado com uma educação adequada ao meio rural. No primeiro caso, verifica-se que

o país (França) havia sido destruído social e economicamente pela primeira guerra mundial e estava em processo de reconstrução. E a agricultura foi um dos setores da economia mais prejudicados, e em decorrência disto, passava por um período muito difícil. (ESTEVAM, 2003, p. 31)

Verifica-se, assim, a importância da questão do êxodo rural para o surgimento das *Maisons Familiales Rurales* naquele país. Para seus formuladores, com uma

educação adequada ao meio rural, o êxodo rural poderia ser solucionado, pois o grande objetivo de uma Casa Familiar Rural desde o seu início foi, sempre, o de melhorar as condições de vida da comunidade.

Assim, a crise por que começa então a passar o meio rural é vista como problema de uma educação voltada para os padrões urbanos de sociabilidade. Para dar conta disto, portanto, haveria a necessidade de uma nova educação que levasse em consideração a realidade rural. O idealismo ou, como diz PAIVA (1987), o “otimismo pedagógico” desta proposta, é logo sentido, uma vez que se acredita que um problema com a força histórica do o êxodo rural possa ser mudado unicamente com alterações no pensamento das pessoas. No fundo, é a questão da concepção idealista do mundo, ao acreditar que é a vontade das pessoas a responsável pela história. Além disso, o “otimismo pedagógico” fica claro por este considerar que a escola poderia ser capaz, por força do convencimento, de alterar o processo histórico.

Mas este idealismo pode ser entendido facilmente quando se verifica a origem deste pensamento. De acordo com SILVA (2000) *apud* ESTEVAM (2003, p. 32), os fundadores das *Maisons Familiales Rurales*, na França, ou as Casas Familiares Rurais, eram membros de “uma organização do tipo sindical”, a SCIR – Secretaria Central de Iniciativa Rural,

cujo objetivo era incentivar a criação de sindicatos, cooperativas e apoiar as iniciativas de entidades voltadas para o desenvolvimento da agricultura. Essa entidade defendia a idéia de que os agricultores deveriam, por si mesmos, envolver-se com o desenvolvimento local e principalmente com os projetos voltados para a formação de jovens do meio rural. Havia o consenso que somente uma formação geral e adaptada à sua realidade seria a solução. Além disso, acredita que o conhecimento utilizado na propriedade deveria ser aprimorado e complementado com uma formação técnica, cujo objetivo era o de acompanhar o desenvolvimento tecnológico.

A SCIR, entretanto, teve sua origem no cristianismo, especificamente no Movimento de Sillon, que tinha, segundo ESTEVAM (2003, p. 33), “por princípio a defesa da democracia como condição essencial do desenvolvimento”. Segundo SILVA (2000) *apud* ESTEVAM (2003, p. 32), este movimento originou a SCIR e a JAC (Juventude Católica).

Percebe-se assim que, na realidade, as *Maisons Familiales Rurales* tiveram origem em uma organização ligada à igreja católica. É interessante notar, ainda, que

esta vem, também, de uma relação com o movimento sindical mas, a tomar pelo autor, um sindicalismo de ideário também cristão. Ainda segundo o autor,

O SCIR já previa em seu estatuto a criação de centros de treinamento para jovens ligados à agricultura, complementados por uma formação intelectual e profissional, além de uma formação social, moral e religiosa. (ESTEVAM, 2003, p. 33)

Assim, esta formação religiosa, na realidade, é a formação cristã, haja vista que o movimento que deu origem ao SCIR era o Movimento de Sillon, cujas ações, segundo o autor, vinham “motivando e inspirando práticas solidárias e comunitárias.”
(*Id.*)

Como se pode então perceber, as *Maisons Familiales Rurales* constituem-se, desde o seu início, como um centro de educação, formal e não formal para os jovens, com o objetivo de manter os filhos dos agricultores ligados ao trabalho e à vida no campo. Não se pode esquecer, entretanto, que sua origem é contemporânea, na Europa, com o renascimento do neotomismo de Jacques Maritain e do personalismo de Emanuel Mounier, que já denunciavam os caminhos que a sociedade ocidental tinha colocado para o mundo: ou a democracia liberal ou o totalitarismo comunista, como demonstram MONDIN (1987) e LOWY (2000). Assim, o projeto das *Maisons Familiales Rurales* representa a aplicação do pensamento neotomista à realidade social, de acordo com GIMONET (1999). Com isto percebe-se que, na realidade, o projeto desta organização é aquilo que GUIMARÃES (2006) denomina de “comunitarismo cristão”, em que o lugar do agro é visto como o de produção de alimentos, mas destinada ao atendimento da demanda das comunidades pouco complexas, onde as redes pessoais e de parentesco dão conta do atendimento das demandas daquelas comunidades, vistas como a organização mais adequada para sociedade. Nesta concepção o consumo dos alimentos ocorreria pelas próprias pessoas responsáveis pela produção agrícola ou delas muito próximos.

No Brasil o método pedagógico das *Maisons Familiales Rurales*, denominado de Pedagogia da Alternância, chega na década de 1960, no Estado do Espírito Santo. Esta, para as *Maisons Familiales Rurales* e para a ARCAFAR-SUL, é a união do estudo dos conceitos produzidos pela ciência, mas com base no cotidiano de vida dos agricultores, portanto um estudo baseado neste cotidiano e nos projetos de vida dos indivíduos da comunidade e que, pedagogicamente, alterna períodos de estudo

na escola formal, com períodos de estudo na comunidade em que o indivíduo vive. Entretanto, a primeira Casa Familiar Rural é fundada na Região Sul do Brasil, no Sudoeste do Paraná, somente no final dos anos 1980. Em ambos os casos, novamente se confirma a característica de origem das Casas Familiares Rurais, pois, segundo BEGNAMI (2002, p. 110), “sempre as iniciativas de implantação se deram através da pastoral social das igrejas, sobretudo as Comunidades Eclesiais de Base – CEB’s¹⁰³”.

É interessante, entretanto, verificar que no Brasil a experiência das *Maisons Familiales Rurales*, na Região Sul é denominada de Casas Familiares Rurais, enquanto no Espírito Santo e no Nordeste são denominadas de Escolas Famílias Agrícolas. De acordo com BEGNAMI (2003) e ESTEVAM (2003), na realidade estas duas experiências têm a mesma origem, mas diferenciando-se a partir da forma como chegaram ao Brasil: se vieram diretamente da experiência francesa (Casa Familiar Rural) ou vieram por italianos (Escola Família Agrícola). Isto pode ser verificado com a criação da UNEFAB – União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, em 1982 que, junto com as Casas Familiares Rurais, formam os CEFA’s – Centros de Formação por Alternância, que então passam a organizar as experiências tanto de EFA’s como de CFR’s.

A primeira Casa Familiar Rural surgiu no município de Arapiraca, em Alagoas, em 1981, mas implantou-se no Sul do Brasil em 1986, em Santo Antônio do Sudoeste, no Paraná e, em 1987, em Barracão, também no Sudoeste paranaense. Em 1991, as Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil se reúnem e fundam a ARCAFAR-SUL, de acordo com ESTEVAM (2003). De qualquer forma, segundo a Revista das CEFA’s (2006), o aumento do número de Casas Familiares Rurais foi significativo, uma vez que, até o final de 2006 existiam 67 unidades em toda a Região Sul do Brasil.

No Brasil, assim como na França, como visto acima, há uma relação entre esta experiência de formação e o pensamento cristão, uma vez que os primeiros contatos realizados entre brasileiros e franceses para a efetivação das Casas Familiares no Brasil foram realizadas em 1979, pelo então presidente da

¹⁰³ Segundo o mesmo autor: “Esta primeira fase se deu por iniciativa do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – MEPES, instituído em 1968. Uma organização de inspiração cristã, de matriz católica”. (p. 107)

ASSESSOAR, Euclides Scalco, que já no início da década de 1970, segundo NOGUEIRA (1999), havia viajado à França para o conhecimento do projeto e tinha solicitado a vinda de um casal de franceses ao Brasil, ainda na década de 1970, para conversar com os agricultores sobre a experiência das Casas Familiares Rurais. Como será visto adiante, a origem da ASSESSOAR também é um projeto cristão, haja vista que fundada por religiosos da igreja católica belga, cujo principal objetivo era ensinar, desde a sua fundação, 1966, catequese e orientações básicas sobre a gestão dos pequenos empreendimentos rurais e educação das novas gerações para o uso da terra.

Assim, a Casa Familiar Rural, no Brasil, também se origina com a intenção de dar resposta aos problemas por que estava passando a agricultura, que traziam o êxodo rural. Desta forma, a tendência era de recomendar ações, no caso a educação, que se possam criar ocupações no meio rural e a continuidade do projeto de vida no campo. Atualmente, isto se converte na necessidade de empreender atividades produtivas, pois

hoje a função do agricultor não se restringe mais à do produtor agrário, mas sim a de um empreendedor local com capacidades múltiplas (técnicas, econômicas, ecológicas, comerciais, sociais, financeiras, etc.), sendo que o projeto dos jovens não pode nem deve se limitar a um só desses elementos. (CALVO, 2002, p. 136)

Para dar conta disso, o grande objetivo da Casa Familiar Rural é a efetivação de um novo projeto de desenvolvimento, assim como as propostas de todos os projetos para a educação do campo que serão analisados nesta tese. Assim como os outros, este projeto, embora seja pouco qualificado, supõe um “desenvolvimento rural sustentável e solidário”. Segundo BEGNAMI (2002, p. 106):

Hoje são aproximadamente 12.000 jovens estudando nestes centros rurais, envolvidos numa dinâmica favorável à realidade do campo, onde princípios de cidadania e agroecologia são valorizados e praticados, auxiliando no processo de desenvolvimento rural sustentável e solidário.

Entretanto, esta pesquisa não encontrou, tanto em documentos quanto nas entrevistas, uma qualificação mais detalhada do que é este tipo de desenvolvimento, nem as formas de atingi-lo. Como visto no Capítulo II desta tese, este não é privilégio desta organização, uma vez que este efetivamente não é qualificado pelos seus proponentes, tanto na academia quanto entre os movimentos. Parece, portanto, estar este tipo de desenvolvimento mais na área das intenções que de uma definição clara do que este seja e, conseqüentemente, como torná-lo realidade. Para

a ARCAFAR-SUL este é qualificado, unicamente, por “aquele em que a pessoa humana esteja em seu centro”. Com isto, verifica-se que o projeto da ARCAFAR-SUL também deriva de uma visão construída não nos marcos do materialismo histórico, mas em concepções idealistas, o que traz problemas para o efetivo entendimento da realidade atual por parte desta organização e que se reflete em seu projeto educativo, como se verá no próximo capítulo. As asserções a respeito de um novo projeto de desenvolvimento, “sustentável e solidário”, como já demonstrado anteriormente, acabam, assim, denotando uma tomada precária da realidade da sociedade atual.

De toda forma, como o próximo capítulo demonstrará, o objetivo da ARCAFAR-SUL, quando fala em empreender, embora possam e devam estar contidas formas de integrar-se ao mercado para produzir renda, quer significar muito mais empreender para desenvolver o meio em que vive, diferenciando-se do empreendedorismo burguês e pequeno burguês como aquele desejado pelo MDA, como visto anteriormente, preocupado unicamente com a inserção competitiva num determinado mercado.

Como se percebe, o objetivo é a permanência dos jovens no meio rural e a Casa familiar Rural é pensada como forma de buscar a construção de um novo tipo de agricultura, uma que supostamente respeite mais o meio ambiente e crie mais empregos. Esta virá, entretanto, com base num desenvolvimento local e com base no desenvolvimento das pessoas. De acordo com CALVO (2002, p. 144-145),

o desenvolvimento local deve permitir que os jovens permaneçam em seu meio com um nível de vida digno, facilitando a renovação de gerações. O desenvolvimento deve ser transversal e todos os atores do meio (agricultores, artesãos, profissionais, comerciantes, responsáveis políticos, instituições locais, etc.) definem de forma pessoal e conjunta a busca de soluções.

Assim, segundo o mesmo autor, “o desenvolvimento local será a soma de cada um dos desenvolvimentos pessoais”. (*Ibid.*, p. 145) Neste item, verifica-se, para além do idealismo na vertente personalista de Imanuel Mounier, já demonstrado e recomendado para as Casas Familiares Rurais por BEGNAMI (2006), um certo reforço ao individualismo derivado da crença de que a soma dos desenvolvimentos pessoais trará o desenvolvimento desejado.

Para GUIMARÃES (2006) entre os diversos projetos em disputa nas formulações para o agro no Brasil, o predominante é o que este denomina de

“comunitarista cristão”. Há fortes indicações que este é o fulcro do projeto da ARCAFAR-SUL. Segundo o autor (p. 199):

Chamamos comunitarismo cristão aquelas concepções da vida social que apreciam e valorizam a família, o trabalho e os vínculos afetivos, culturais e sagrados com as comunidades como estruturantes da vida em comum. O comunitarismo agrário, por estes fundamentos, valoriza as tradições camponesas e associativas no campo.

O autor deixa claro aqui a visão de mundo dos projetos para o agro no Brasil que, como se verá no próximo capítulo, são dominantes no que se convencionou denominar de educação do campo. Ou seja, para o comunitarismo cristão, há que viver em comunidade, valorizando os aspectos da vida em família, em pequenos grupos, onde se possa viver em maior contato com a natureza. Esta noção, também denominada de “revolucionária romântica” por RIDENTI (2001 e 2002), quer um mundo não capitalista, mas não o superando e sim desejando a retomada de valores de sociedades pretéritas esquecidas pelo homem¹⁰⁴. De acordo com GUIMARÃES (2006, p. 199),

Concebido assim, o comunitarismo cristão é um capítulo da cultura católica ocidental, em seus momentos históricos de reação tradicionalista às passagens dissolutivas do mundo rural para o mundo urbano, de procura de uma alternativa ao liberalismo e ao marxismo, capaz de preservar ou restabelecer os valores cristãos na organização da vida social e econômica agrária. (GUIMARÃES, 2006, p. 199)

O projeto para o agro das Casas Familiares Rurais é comunitarista cristão pois quer, em sua própria estrutura de ensino, o desenvolvimento rural, que se faz com o desenvolvimento das pessoas, vivendo em comunidade. Segundo ainda GUIMARÃES (2006), a vida em comunidade é necessária, para o comunitarismo cristão, porque esta é vista como uma associação de indivíduos que, se bem educados, podem contribuir para toda a sociedade. Neste sentido, a educação nas Casas Familiares Rurais se dá, como será visto no próximo capítulo, a partir da análise e desenvolvimento do meio. De acordo com FORGEARD (1999, p. 64-65):

Se o motor do desenvolvimento de um meio está, pelo menos de início, ligado aos interesses particulares, onde cada sujeito procura uma solução para seus problemas e satisfação de seus desejos, ele é, de fato, o produto de sinergia de ações particulares, criadora de riquezas e de ações comuns que vão organizar este meio a nível de um território, de uma bacia de vida: é neste sentido que o CEFFA, através da formação dos jovens tem um ambição para uma determinada região. (...) Ser ator de

¹⁰⁴ Neste sentido, para verificar a analogia do pensamento das Casas Familiares Rurais com o pensamento de Rousseau, especialmente em Emílio ou da Educação, R. T. Bertrand Brasil, 1995, com sua proposta da formação a partir do indivíduo e com o retorno aos valores perdidos do homem pré-capitalista e nesta etapa da história perdida, basta ver a dissertação escrita por J. B. Begnami (2003), nesta tese citada. Nela o autor, que é um dos formadores de monitores das Casas Familiares Rurais no Brasil, coloca as principais características dos princípios em que se deve basear a formação dos monitores e professores destas.

desenvolvimento do meio, consiste então em conduzir uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos, para um bem-estar econômico e social melhor das pessoas que vivem neste meio. Fazer crescer as pessoas no plano individual, ao mesmo tempo em que se faz crescer o meio no plano coletivo.

Assim se expressa a condição para o desenvolvimento do agro nos termos da ARCAFAR-SUL, que é, na realidade, o desenvolvimento das pessoas, vivendo em comunidades não muito complexas, onde se pode, ainda, enxergá-las como a soma de indivíduos. Esta noção de um desenvolvimento do agro com base em comunidades, típico do pensamento comunitarista cristão aparece, ainda segundo GUIMARÃES (2006) na característica da “subsidiariedade”, ou seja, a noção de que “é ilícito arrancar dos particulares o que podem realizar por sua própria iniciativa e própria indústria, para entregá-lo a uma comunidade.” (GUIMARÃES, 2006, p. 209) Este princípio aparece claramente no projeto de agro que as Casas Familiares Rurais colocam para o campo. Segundo CALVO (2002, p. 140), o desenvolvimento tem que se basear num conjunto de características, entre as quais o da subsidiariedade, ou seja, “para garantir, através de uma repartição clara das competências entre os diferentes níveis de decisão, uma eficiência e uma transparência na política implementada, o princípio da subsidiariedade refere-se à necessidade de uma ampla participação da população, dando prioridade à dimensão local”.

Portanto, o projeto da ARCAFAR-SUL, dentro do “comunitarismo cristão”, desenha a participação dos indivíduos numa sociedade que não rompeu os laços do comunitarismo. Para isso, sempre de acordo com GUIMARÃES (2006), há a necessidade do reavivamento do pensamento tomista, de um pensamento neotomista, neste caso reavivado no pensamento personalista de Mounier. Segundo este autor,

a possibilidade de uma síntese filosófica moderna, a partir do tomismo, já estava delineada com o conceito de ‘personalismo cristão’, de Mounier – a grande resposta ao individualismo liberal. Ao invés de um tomismo tradicionalista e organicista, o personalismo cristão, isto é, a idéia de que ‘só na comunidade a personalidade se realiza normalmente’, é aberto à liberdade moderna e aos direitos individuais. O ‘cristianismo social é essencialmente comunitário porque personalista e não individualista’, afirma sinteticamente Alceu Amoroso Lima, na introdução a *Mater et Magistra*, em um ensaio que recupera a evolução da doutrina social da Igreja desde a *Rerum Novarum*. (GUIMARÃES, 2006, p. 207)

A personalidade, para este autor, coincidindo com o pensamento de Mounier, só é normalmente formada no caso de uma vida em comunidade, portanto formando laços com as outras pessoas que estão convivendo com ela no seu meio.

Como será visto no capítulo seguinte desta tese, o personalismo cristão da ARCAFAR-SUL se materializa em seu projeto educacional e em sua pedagogia, no princípio da alternância, ou naquilo que este denomina de “pedagogia da alternância”.

3.4. O MST, proponente da Pedagogia para Educadores do Campo

Analisar o Projeto Pedagogia para Educadores do Campo implica em começar pela apresentação de seus proponentes. Neste caso, há um conjunto de organizações que o desenvolvem, sendo elas o MST, a ASSESSOAR, o MAB e a UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, no Paraná. Como neste conjunto se destacam os dois primeiros, haja vista o tempo de atuação e o fato de ser a primeira quem inicialmente começou a falar em educação do campo, serão deles que esta tese se ocupará com maior especificidade.

O MST, de acordo com CALDART (2004), STÉDILE & FERNANDES (1999) e MORISAWA (2001) foi fundado oficialmente em 1984 em Cascavel, no Paraná, mas foi o resultado, segundo estes mesmos autores, da situação de desconforto em relação às políticas agrícolas e agrárias que viviam os agricultores dos Estados da Região Sul do Brasil, desde o final dos anos 1970. Segundo CALDART (2004) e NAVARRO (2008), a conjunção de três fatores forneceram condições objetivas para a criação da organização que em Cascavel constitui-se oficialmente: as desapropriações de terras para a formação do lago de Itaipu, no Paraná; a febre aftosa de 1979, em Santa Catarina, e a demarcação de terras indígenas no Rio Grande do Sul, no final de 1979, com a conseqüente retirada de posseiros destas áreas. De acordo com o próprio Movimento (MST, 2007c), já havia a influência da igreja católica em sua fundação, influência esta derivada da Comissão Pastoral da Terra, fundada em 1975. Como será demonstrado adiante e nos Capítulos IV e V desta tese, esta característica é de fundamental importância para a definição de todo o projeto político do MST.

De qualquer modo, o MST surge numa época em que no Brasil os agricultores estavam sendo expulsos do campo, haja vista a modernização da agricultura, que trazia a necessidade da adoção de técnicas mais modernas de produção, a mecanização e quimificação, com a conseqüente redução da demanda na agricultura de mão-de-obra envolvida diretamente no trabalho agrícola. Portanto, os trabalhadores que não conseguiam adequar-se aos novos paradigmas produtivos da agricultura viam suas condições de reprodução esvair-se. Por outro lado, a opção colocada pela gerência militar do Estado era a possibilidade de participar dos projetos de colonização então em plena marcha na Região Amazônica. Neste sentido, a formação do MST foi de certa forma uma resposta dos trabalhadores à política de modernização agrícola no campo.

Pode-se dizer que a formação do MST “incorpora um conjunto de valores permeável a um certo tipo de comunitarismo cristão”. (GUIMARÃES, 2006, p. 169) Este, para o autor, caracteriza-se por um tipo de visão sobre o agro que não aceita a modernização das relações de produção, colocando como solução para os problemas decorrentes da modernização capitalista (êxodo rural, redução das oportunidades de trabalho, etc.) a manutenção de relações de produção não propriamente capitalistas, caracterizadas por uma forma de organização social pautada por um estilo de vida menos complexo, em comunidades mais “ligadas à natureza”. No projeto comunitarista cristão para o campo estariam a necessidade, de acordo com o autor, do respeito à propriedade como direito natural, como fiadora de uma ordem que respeita os direitos individuais e da terra destinada às pessoas que nela podem trabalhar, ao contrário do que diz a racionalidade capitalista, onde a terra é uma mercadoria utilizada para a produção de outras mercadorias e não para a produção de alimentos. Além disso, caracteriza ainda este pensamento o princípio da subsidiariedade, derivado da *Encíclica Rerum Novarum*, do Papa João XXIII, que traz o princípio de que nada pode ser feito de forma mais complexa, se pode ser feito de forma mais simples. Ou seja, no caso da sociedade, se a produção no agro pode ser feita numa sociedade menos complexa, por exemplo, por agricultores individuais, em pequenos grupos, não há porque buscar formas de fazê-lo de formas mais complexas, por exemplo, numa cadeia que combina produção e venda de sementes, para os agricultores. Neste caso, segundo este princípio, seria mais lícito

exigir um sistema de produção onde os agricultores produzissem sua própria semente, seus fertilizantes, bem como buscassem produzir os alimentos para si e para sua comunidade, mantendo laços de pertença entre si.

Com isto, ainda segundo GUIMARÃES (2006, p. 169),

articulando os valores cristãos com a memória histórica de outras lutas camponesas, particularmente atravessadas pela esquerda brasileira – a exemplo das Ligas Camponesas, o MST busca reconciliar, em boa medida, as raízes católicas de seus participantes com traços específicos da tradição socialista.

Do ponto de vista filosófico, como será visto adiante, esta concepção representa de certa forma a tentativa de junção da fenomenologia com o marxismo, principalmente na sua versão cristã, com o materialismo histórico, característica de boa parte dos movimentos sociais da atualidade no Brasil, como demonstra PERUSO (2005), no que este denomina de “virada fenomenológica”. Como será visto nos Capítulos IV e V desta tese, esta base filosófica será uma das marcas dos projetos de educação do campo, marcados por um pretense ecletismo. O que por agora interessa é a indicação de que o projeto do MST é um projeto anti-capitalista, no sentido de rejeitar o capitalismo, mas também não é propriamente pós-capitalista, no sentido de que a superação deste regime de produção e reprodução social não se fará com a aposta em sociedades menos complexas, como se o avanço civilizatório trazido pela sociedade capitalista pudesse ser deixada à margem da história. A indicação é que o MST quer uma sociedade socialista, mas na sua visão o socialismo seria a retomada a sociedades menos complexas, de base mais rural, comunitárias.

Neste sentido, o grande objetivo do MST, desde sua criação, foi o luta pela reforma agrária, especificamente na luta contra o latifúndio, entendida como maneira de conseguir uma outra forma de distribuição de renda e da riqueza, por este considerada mais justa. Mais recentemente, o MST agrega também a luta contra o neoliberalismo. Aqui fica mais uma vez explícito o peso de uma abordagem fenomênica na interpretação da realidade, tão comum atualmente aos movimentos sociais, já demonstrado por PERUSO (2005 e 2006). Para o referido movimento, o problema da questão agrária é o latifúndio e o neoliberalismo, como se estes não tivessem uma articulação maior com o papel do Brasil, no capitalismo mundial, como visto no capítulo anterior desta tese, no sentido de serem estes os problemas do campo na atualidade, e não da própria forma como o capitalismo se implanta e se

reproduz no Brasil. De acordo com MST (2007a e 2007b), este se compromete com a sociedade brasileira em “lutar para que todos os latifúndios sejam desapropriados e prioritariamente as propriedades do capital estrangeiro e dos bancos”. (MST, 2007a) Ou, “intensificar a organização dos pobres para fazer lutas massivas em prol da Reforma Agrária”. (MST, 2007b).

Este ponto merece destaque e aqui deve ser bem definido. O movimento surge num momento de transição entre as versões militar para a civil da ditadura burguesa no Brasil, especificamente na exigência da democratização da propriedade da terra. Naquele momento, com uma base social sendo expulsa da terra e exigindo o acesso à mesma, o Movimento teve um destacado papel no processo de queda da versão militar desta ditadura e, a seguir, no processo de estabelecimento de eleições para a gerência civil desta ditadura. Ademais, obrigou o Estado a incorporar a necessidade do tema da reforma agrária e do atendimento aos pequenos agricultores em suas políticas, levando a um patamar histórico mais avançado a luta pela terra no Brasil. Se isto é verdadeiro, é verdade também que o processo de incorporação pelo Estado das políticas de reforma agrária, mesmo com seus problemas, ao aumentar o número de assentamentos, trouxe a necessidade de que o MST passasse a exigir a adoção de políticas para uma base social que mudava, deixando de ser o agricultor sem terra acampado para o agricultor que assentado, portanto já no seu lote de produção, exigia formas de sobreviver na agricultura. As conseqüências que isto terá no sentido das mudanças nas bandeiras de luta do movimento parecem indicar, cada vez mais, para a apropriação do termo agricultor familiar em seu discurso, que na realidade é a busca de mecanismos de adequação dos trabalhadores, então recém donos-de-terra, à dinâmica da vida sob o capital. Assim, do ponto de vista de seu projeto, a necessidade de novos assentamentos, de novas desapropriações, pode se converter na luta pela propriedade para um número maior de pessoas. Ou seja, pode recuar ao nível das reivindicações de uma pequena burguesia no campo, ciosa em se tornar dona da terra para virar dona de capital. O problema é que, como visto no Capítulo II, esta é uma luta, pelas características do capitalismo atual e pela forma de integração da economia brasileira a este, válida historicamente mais no sentido da potencialização das tensões e contradições entre as classes sociais no capitalismo, no sentido da

produção da fratura de ideais entre o proletariado e a burguesia necessária à futura superação da sociedade do capital, do que na efetiva possibilidade histórica de sua concretização. No momento mais recente, a demanda por temas contra a luta contra o neoliberalismo, aparentemente rompendo com a bandeira única da reforma agrária, pode ser o reflexo da mudança de perfil de sua base, atualmente composta em boa medida por ex-moradores de áreas urbanas que nele não conseguiram se incluir.

Neste caso, ainda, é importante lembrar a relação entre a luta particular, imediata, de busca por melhores condições de vida para os trabalhadores, e a luta de longo prazo, que objetiva a emancipação histórica destes, que somente virá com a superação da sociedade do capital. Sabendo que esta luta, na realidade, não pode ser separada, haja vista que estas dimensões, na concretude da realidade social, não estão separadas. É importante a luta pela reforma agrária, mas sem perder de vista que esta pode ser a luta pela criação de novos proprietários, portanto de novos burgueses, no caso de ficar unicamente no debate deste tema. Por outro lado, pode contribuir mais efetivamente para a emancipação dos trabalhadores, se ligar esta luta específica com a análise mais geral das contradições e a estrutura da sociedade capitalista. Entretanto, a tomar pelo que parece em seus documentos e nas falas de seus principais dirigentes, a vertente de análise da realidade fundada numa visão fenomênica desta, que coloca os grandes inimigos dos agricultores sem terra no latifúndio e no neoliberalismo, sem deixar claras as relações que estes têm com o capitalismo, não deixando claro que estas são, em última instância, as formas de manifestação do capitalismo, pode servir para confundir os trabalhadores por não contribuir, pelo menos na intensidade que poderia, para a construção da consciência de classe destes e, portanto, represar o processo de superação da sociedade do capital.

Portanto, se o MST efetivamente acredita na possibilidade do fim do latifúndio e na realização da reforma agrária no Brasil, democratizando a propriedade da terra, ou se usa esta bandeira como forma de buscar o acirramento da luta de classes no campo, não é questão para esta tese. Entretanto, o que aparece, mesmo considerando que pode haver diferenças de interpretação dentro do Movimento, a parte dominante deste parece trabalhar no sentido de considerar

como possível historicamente uma reforma agrária no Brasil. Isto pode ser demonstrado nos pontos que aparecem nas suas atuais linhas políticas, apresentadas em MST (2007a e 2007b). Aparentemente, além das declarações acima descritas, da necessidade de uma reforma agrária, não há uma articulação maior entre esta demanda e os outros pontos que o MST se compromete a lutar. Segundo os mesmos documentos, sempre aparecem temas como “o direito de todos à justiça e à moradia” (MST, 2007a e 2007b). Concordando neste ponto com NAVARRO (2008), talvez isto seja fruto do momento em que chegou a luta pela terra no Brasil em que, restando poucos agricultores no campo, isto se reflete numa parte significativa e tendencialmente crescente da base do MST na atualidade, composta por pessoas integrantes do exército industrial de reserva que, não encontrando oportunidades no meio urbano, ao Movimento se junta para poder viver no espaço que lhe resta: o espaço rural, em que há condições de receber algum auxílio público, seja através de algum recurso para uma atividade produtiva na agricultura, seja para sua moradia, ou ainda para sua subsistência, via bolsas-auxílios as mais diversas. Um público como este, já contaminado pelo meio urbano, evidentemente não se contenta unicamente com a proposta de distribuição de terra, tradicional no MST, mas exige outros direitos de cidadania burguesa: justiça, escola, moradia, etc. Isto talvez explique a existência destes temas na pautas de reivindicações do Movimento, aparentemente desconectadas da questão agrária. Talvez explique, também, o fato de não haver uma análise mais detalhada e específica de como conseguir articular estes pontos com o tema da reforma agrária.

Um exemplo típico desta característica é o caso do trato com o meio ambiente, onde simplesmente há uma denúncia dos problemas ambientais. Assim, aparecem como necessidade do MST,

lutar contra as derrubadas e queimadas de florestas nativas para expansão do latifúndio. Exigir dos governos ações contundentes para coibir essas práticas criminosas ao meio ambiente. Combater o uso dos agrotóxicos e a monocultura em larga escala da soja, cana-de-açúcar, eucalipto, etc. (MST, 2007a, p. 1)

Ou, ainda, “resgatar a importância do debate em torno de questões importantes como: meio ambiente, biodiversidade, água doce, defesa da bacia do São Francisco e da Amazônia, transformando em bandeiras de luta para toda a sociedade, como parte também da reforma agrária”. (MST, 2007b, p. 1) Verifica-se, então, muito mais um conjunto de denúncias, que mais indicam a tentativa da

construção de um novo padrão de desenvolvimento, sem demonstrar como realizar estas tarefas e sem articulá-las, mais especificamente, com a luta pela superação da sociedade do capital.

Esta característica aparece, novamente, em outros pontos importantes para o entendimento do projeto político do MST, bem como de sua análise da realidade. Um primeiro, trata de seu comprometimento com a luta por uma outra forma de apropriação da ciência na agricultura, especificamente no que diz respeito à questão da adoção ou não na agricultura no Brasil, da tecnologia dos transgênicos. De acordo com MST (2007b, p. 1), este se compromete a lutar para “desenvolver linhas políticas e ações concretas na construção de um novo modelo tecnológico, que seja sustentável do ponto de vista ambiental, que garanta a produtividade, a viabilidade econômica e o bem estar social”, ou, ainda, “articular com todos os setores sociais e suas formas de organização para construir um projeto popular que enfrente o neoliberalismo, o imperialismo e as causas estruturais dos problemas que afetam o povo brasileiro”. (MST, 2007a, p. 1) Neste sentido, fica claro a opção do MST por um por um novo padrão de desenvolvimento, também por ele considerado possível, talvez num capitalismo de base brasileira. Basta verificar a proposição de

combater as empresas transnacionais que querem controlar as sementes, a produção e o comércio agrícola brasileiro, como a Monsanto, Syngenta, Cargill, Bunge, ADM, Nestlé, Basf, Bayer, Aracruz, Stora Enso, entre outras. Impedir que continuem explorando nossa natureza, nossa força de trabalho e nosso país.” (MST, 2007a, p. 1)

Tal opção pode aparecer, ainda, em “lutar por um limite máximo do tamanho da propriedade da terra.” (*Id.*) Esta reivindicação indica para a tentativa de modelagem de novos padrões de desenvolvimento típicos dos países do capitalismo central, onde foi possível historicamente esta tarefa, a construção e capitalismo nacional, mas onde, num país da periferia e/ou semi-periferia do capital, numa época de capitalismo monopolista, é seriamente dificultado, para não dizer historicamente inviabilizado, como demonstra OLIVEIRA (2003), para o caso brasileiro.

A base comunitarista cristã do MST se atualiza quanto à questão das sementes, pelo seu projeto de se contrapor à produção de qualquer tipo de transgênico, negando possibilidades do avanço científico e, ainda, por sua proposição de produção de sementes crioulas:

Defender as sementes nativas e crioulas. Lutar contra as sementes transgênicas. Difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio

ambiente. Os assentamentos e comunidades rurais devem produzir, prioritariamente, alimentos sem agrotóxicos para o mercado interno. (MST, 2007a, p. 1)

Parece não conseguir perceber o MST que a sociedade atual superou, há tempos, a fase comunitarista onde os grupos sociais conseguiam produzir sua existência por si próprios, com o ingresso muito pequeno de trabalho e (incluindo aqui trabalho/conhecimento) de outros grupos. Não trabalha com a percepção que a sociedade atual é mais avançada no sentido de ser mais complexa e que, com relações estabelecidas entre agentes em diversas localidades, para não dizer em todo o globo, fez a vida social dar um passo civilizatório, aumentando as possibilidades dos seres humanos viverem menos prisioneiros das forças naturais. Ou seja, parecem não trabalhar com a perspectiva de que o capitalismo trouxe maiores possibilidades, mesmo que contraditoriamente com um grau elevado de exploração de parcelas significativas da humanidade, da efetivação do “reino da liberdade”, contra o reino da necessidade, como apontou Marx.

Neste sentido, também, parecem não trabalhar com a categoria da contradição, uma vez que a sociedade capitalista traz avanços e recuos, ao mesmo tempo. Recuo por continuar sendo uma sociedade da exploração do homem pelo homem, mas avanços em relação às forças produtivas que a humanidade vai precisar para chegar ao reino da liberdade. Ao pensar o mundo de forma fenomênica, portanto de forma idealista o MST, pelo menos neste item, não enxerga a contradição e, assim propõe, neste caso, uma ação que pode significar, ao invés da potencialização das possibilidades de superação da sociedade do capital, acabar representando justamente o represamento destas possibilidades. No limite, a recusa a qualquer custo de transgênicos parece significar o atraso de uma sociedade baseada em laços comunitaristas, típicos de sociedades pretéritas. Esta é a principal contradição do MST na atualidade: se é um movimento importante e que deve ser considerado para as atuais e futuras lutas dos trabalhadores no Brasil, principalmente por dizer claramente que não quer a sociedade capitalista, por outro lado parece indicar não uma vida numa sociedade pós-capitalista, mas aquela pautada no comunitarismo cristão, historicamente atrasada.

Por fim, outra prova da forma fenomênica com que o MST enxerga a realidade da sociedade atual está na suposta tomada entre projetos dos ricos e dos pobres, como colocado pelo Movimento. Assim, num momento este coloca que o

MST deve “intensificar a organização dos pobres para fazer lutas massivas em prol da Reforma Agrária.” (MST, 2007b, p. 1) E, num outro momento, deve “combater o modelo das elites, que trazem os produtos transgênicos, as importações de alimentos, os monopólios e as multinacionais”. (*Id.*) A tomada fenomênica é aqui evidenciada quando se utilizam estes conceitos sem maiores preocupações históricas, uma vez que pobres e elites sempre existiram em praticamente todas as sociedades humanas. Com isto, verifica-se que estes conceitos em praticamente nada explicam a realidade. Mas esta troca significa também a troca de conceitos científicos (como o de proletariado e de burguesia) por supostos conceitos pouco ou nada explicativos da realidade. Esta é, de acordo com PERUSO (2005), trocando o teórico pelo empírico, mais uma evidência do caráter fenomênico de análise da realidade, por se esquecer da teoria, acreditando que a realidade é mais o sentido que se dá a ela do que propriamente algo objetivo. Este tema será retomado principalmente nos Capítulos IV e V adiante, mas deve-se lembrar que esta tomada do MST não deixa de ser aquilo que se verifica também quanto ao conceito de agricultor familiar, que representa o recuo da teoria científica e que terá significativa influência sobre o projeto educativo deste movimento, como será visto adiante.

Estas concepções do MST são compatíveis com a organização a que são filiadas, a Via Campesina, articulação internacional de organizações que se dizem camponesas, como estes mesmos se autodenominam, organizadas em 76 países (VIA CAMPESINA, 2004). Segundo esta,

a permanência da agricultura camponesa é fundamental para a eliminação da pobreza, da fome, do desemprego e da marginalização. Estamos convencidos de que a agricultura camponesa é peça fundamental para a soberania alimentar, e a soberania alimentar é um processo imprescindível para a existência da agricultura camponesa. E não haverá autonomia nem agricultura camponesa se não mantivermos nossas próprias sementes. (VIA CAMPESINA, 2004, p. 1)

Assim, da mesma forma que o MST, a Via Campesina parece ver a realidade de forma fenomênica, uma vez que os problemas da agricultura camponesa seriam decorrentes da agricultura industrial, nunca do capitalismo. De acordo com esta,

junto com nossas lutas e o fortalecimento de nosso movimento, também vimos como o modelo econômico que sofremos continua sendo imposto sem escrúpulo algum. Desde nossa última Conferência, podemos constatar que as famílias camponesas continuam desaparecendo de maneira alarmante. A cada minuto que passa, as políticas agrícolas e o modelo de agricultura industrial determinam o desaparecimento de uma propriedade camponesa na União Européia ampliada; a situação é igualmente dramática no Canadá e nos Estados Unidos. Na África, Ásia, Caribe e América Latina são causas adicionais da destruição de camponeses: a repressão, os

deslocamentos massivos e forçados, assim como as guerras abertas ou encobertas. Em algumas regiões, o suicídio de camponeses é uma tragédia que vem aumentando. *(Id.)*

Como se pode perceber, a Via Campesina vê fenomenicamente a realidade, não conseguindo dar a ela uma solução que não seja aquela derivada de tentativas em fazer consertos dentro da sociedade do capital, como se fosse possível construir um futuro melhor para a humanidade, exigindo um desenvolvimento mais “humano”, no sentido de uma sociedade onde houvesse menos pobres, dentro do capitalismo. Para isso,

assumimos o novo compromisso de impulsionar a luta pelos Direitos Humanos dos Camponeses. Construiremos, a partir das organizações camponesas, uma Carta Internacional dos Direitos Campesinos. É também um novo compromisso lutar contra as causas da migração e seus efeitos destrutivos. Exigiremos o melhoramento e cumprimento estrito dos tratados da OIT em relação aos trabalhadores agrícolas. *(Id.)*

Como se pode perceber parece que, tanto o MST, quanto a Via Campesina, apresentam análises fundadas por uma ética moral/religiosa dos fenômenos e das relações sociais, expressa na dicotomia entre pobre/rico e/ou entre bom/ruim.

Verifica-se assim, das quatro organizações aqui analisadas, proponentes dos quatro projetos de educação do campo que são objeto desta tese, a primazia das propostas para um desenvolvimento dentro dos moldes do capitalismo, nos casos principalmente da FETRAF-SUL/CUT e do MDA. Nestes casos, cimenta suas concepções a necessidade da existência de um empreendedor, o agricultor familiar. Nos dois casos, também, a análise da realidade pauta-se num idealismo fenomênico e se articula com o neodesenvolvimentismo uspeano. No caso da ARCAFAR-SUL e do MST, as análises também se pautam em tomada fenomênicas, mas neste caso objetivam a formação de um meio rural não capitalista, no caso do MST, ou de uma vida em comunidade, no caso da ARCAFAR-SUL. Em ambos os casos, entretanto, pautam seus projetos a concepção “comunitarista cristã”.

Ocorre, entretanto, que se do ponto de vista dos projetos e dos ideários esta diferença possa ser encontrada, do ponto de vista das práticas, das ações destes movimentos estabelece-se uma confusão, o que pode explicar as dificuldades de entendimento do que efetivamente seja o “Movimento por uma Educação do Campo” – movimento em que todas as instituições anteriormente descritas fazem parte, oficialmente ou não.

Esta confusão se estabelece no momento em que os proponentes dos projetos buscam, em seus projetos produtivos, a inserção dos agricultores no mercado capitalista com a ideologia de que os pequenos agricultores, ou supostamente agricultores familiares, possam se tornar capitalistas. Assim, embora possa parecer diferente o objetivo do MST, que fala em agricultura camponesa, anti-capitalista, na verdade este acaba servindo como elemento de continuidade da acumulação de capital por estimular, em sua prática, a idéia de que um pequeno agricultor possa tornar-se grande, uma vez que seus projetos trabalham dentro da lógica da produção de mercadorias. No caso da produção de leite, por exemplo, se esta ocorre numa escala mundial, como é o caso da produção da Nestlé, ou em pequena escala, como é o caso da produção de leite pela COOPEROESTE – Cooperativa Central do Oeste Catarinense, dona da marca Terra Viva, de propriedade do MST; ou a COORLAC – Cooperativa Rio Grandense de Laticínios e Correlatos, de propriedade de supostos agricultores familiares e geridas por dirigentes cutistas; ou nas CLAF's – Cooperativas de Leite da Agricultura Familiar, de propriedade de agricultores mais ligados às organizações no quadro da ASSESSOAR e da ARCAFAR-SUL, em nada muda a situação ou, como dizia Marx (1996), em nada mudam os termos. Isto é, da mesma forma, capitalismo.

Ou seja, mesmo com estes querendo ou não, a possível transformação da realidade no campo no sentido da superação das condições de produção capitalistas, no caso das atividades dos proponentes dos projetos de educação do campo aqui analisados, acabam não passando dos limites das intenções quando, ao contrário, estimulam a acumulação de capital via produção da mercadoria. Isto ocorre porque estes movimentos acabam incorporando, como foi visto, ideologias que não chegaram ao liberalismo que permitiu o surgimento do capitalismo. Assim, por não entenderem o que este significa, apostam no liberalismo como forma de superação da sociedade do capital. Ao contrário, como entender movimentos que se dizem, no discurso, contra o capitalismo, mas que em suas ações apostam num capitalismo de pequenos, baseados na ideologia do liberalismo? Este é o ponto: como estes movimentos pretendem fazer o avanço da sociedade para além do capital sem teoria revolucionária, que não seja capitalista? Ou seja, como pretendem superar o capitalismo se não têm uma ideologia que os coloquem na vanguarda do

pensamento histórico-social, que supere o liberalismo que justifica o capitalismo? Evidentemente esta é uma questão que cabe à história responder, mas cuja análise coloca sérias dúvidas quanto à factibilidade da aposta na superação da sociedade do capital nos termos colocados pelos proponentes dos projetos que aqui serão analisados. Em outros termos, para se contrapor ao capital na produção agrícola, por exemplo representado na produção de leite pela Nestlé, o MST aposta na COOPEROESTE, a FETRAF-SUL/CUT aposta na COOPAF – Cooperativa de Pequenos Agricultores Familiares; a ASSESSOAR e ARCAFAR-SUL apostam nas CLAF's e a gerência do Estado aposta em todas estas. Ou seja, por não entenderem a dinâmica capitalista estes atores colocam em contraposição ao grande capitalismo, ao imperialismo, o capitalismo dos pequenos, ou “imperialismozinhos”.

Aparentemente esta confusão entre o projeto e o que efetivamente fazem na prática da produção da vida, em seus projetos produtivos, o que pode ser explicado pela necessidade da vida sob o capitalismo e o atendimento às demandas de sua base, crescentemente agricultores capitalistas mais capitalizados, haja vista que os agricultores menos capitalizados estão sendo expulsos do campo, parece ser o que explica a aparente confusão entre projetos que se afastam quanto ao ideário de sociedade, mas se juntam a ponto de apoiar e compartilharem dos ideários do “Movimento por uma Educação do Campo”. Neste caso, evidentemente, há temas que se cruzam. De um lado o comunitarismo cristão, que permite ao MST e à ARCAFAR-SUL terem o ideário de uma sociedade pretérita, baseada em uma agricultura com bases outras que não aquelas agressoras do ponto de vista ambiental e que, originado na igreja, tem influências sobre os integrantes Cutistas da FETRAF-SUL e MDA (originários da mesma base social), e que permite a estes pensarem na possibilidade de uma agricultura, mesmo que capitalista, mais adequada ao ambiente; e o desenvolvimentismo uspeano que, mesmo dando suporte aos projetos capitalistas da FETRAF-SUL e do MDA, permite ao MST e ARCAFAR-SUL, sem abrir mão de seus projetos nem sempre capitalistas, pensar que é viável uma agricultura em menor escala.

Entretanto, ao mesmo tempo e contraditoriamente, mas não se excluindo, as instituições e movimentos proponentes dos projetos de educação aqui analisados

não percebem que o capital ainda tem muito que avançar no campo, o que faz os projetos aqui analisados se enquadrarem dentro do esquema de avanço do capitalismo na agricultura. Assim, e como o próximo capítulo demonstrará, os projetos de educação do campo, na realidade, se incorporam também ao quadro de avanço do capitalismo na agricultura, via adoção de uma educação adequada à acumulação de capital neste setor da economia. Neste sentido, a educação do campo é, no sentido dado por SAVIANI (2007), também um novo tecnicismo, adequado ao momento atual do capitalismo, ou, no termo adotado pelo autor, um neotecnicismo, como será visto principalmente no Capítulo V desta tese.

CAPÍTULO IV – O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS E SENTIDOS

4.1. Os movimentos e suas práticas frente à sociedade

Neste Capítulo será tratado o autodenominado movimento “Por uma Educação do Campo”. Para tanto, inicialmente, é necessária uma discussão a respeito do significado do agro atualmente no Brasil, dos projetos dos diversos atores que estão em disputa e que o conformam, bem como as ações tomadas por estes atores para a viabilização de seu ideário. A apresentação destes trará elementos para uma leitura que defina de que formas e em que medida os projetos dos movimentos são contestatórios e/ou colaboracionistas com a ordem vigente do capital e, assim, qual o limite civilizatório do “Movimento por uma Educação do Campo” e dos quatro projetos educativos aqui analisados.

Como será demonstrado, mesmo considerando que movimentos de múltiplas tendências existem em todos os momentos da história, utilizando a classificação de RIDENTI (2006), até os anos 1970, principalmente, era forte o caráter contestatório à ordem do capital por parte dos movimentos sociais no Brasil. A partir do final desta década, entretanto, começam a ganhar mais fôlego forças sociais interessadas não unicamente na superação da sociedade do capital de forma abrupta, mas também apostar na construção da “concertação social”, tendo em vista a acomodação das forças para a busca da melhoria das condições de vida dentro dos marcos do capitalismo. Com isto ocorrendo em praticamente todos os campos do movimento social (desde o sindicalismo, como o denominado “novo sindicalismo”, à formação de ONG’s que buscam o acesso a políticas públicas; bem como o esforço do MST que passou a ser a busca pela reforma agrária, além dos partidos políticos, que passam cada vez mais a apostar na luta institucional), estes inauguram o que alguns estudiosos (RIDENTI, 2006; OLIVEIRA, 2002; e OLIVEIRA, 2007) denominam de “novos movimentos sociais”. Estes passam a preocupar-se em como construir a cidadania, colocando de lado a opção revolucionária como forma de construir o socialismo. Como se verificará, estes, na realidade, continuam, pelo menos no

discurso, apostando na construção do socialismo, mas agora passam a vê-lo como a culminância do processo de luta por políticas de inclusão de massas cada vez maiores à sociedade do capital.

Junto a isto, cabe destacar a mudança de matriz das estratégias de ação destes movimentos, que passam de uma fase contestatória da ordem vigente do capital, para uma a situação de “institucionalização defensiva”, como apontou RIDENTI (2006). No plano da estratégia, segundo o autor, adota-se a perspectiva de que são os movimentos de base, mesmo desprovidos de lideranças localizadas numa vanguarda, aqueles que devem protagonizar as alterações sociais. A crítica a um grupo de vanguarda se localiza em sua suposta relação distante das bases e pelo seu viés teoricista, ou seja, muito apegados e mais preocupados com a teoria do que com a prática.

Neste sentido é que deve ser entendido o autodenominado “Movimento por uma Educação do Campo”. Nasce, como será demonstrado, da visão “comunitarista cristã” e do neopositivismo nas elaborações para o agro no Brasil oriundos da versão uspeana, especialmente na visão de José Eli da Veiga. Com um projeto de rural que confunde rural com mundo natural e tentando resistir à força histórica do capitalismo negando-o, e não o superando, este movimento parte da constatação, verdadeira, que os índices de escolarização nas escolas existentes no meio rural são inferiores às escolas no meio urbano. Por conta disso, seu projeto é buscar construir uma escola no meio rural que tenha condições de fazer as populações rurais terem acesso a melhores condições de vida, condições estas que passam pela passagem da população rural por uma escola adequada, no caso específica para o campo, como será visto adiante.

Por último, a estes pontos deve ser adicionada a visão idealista e fenomênica norteadora das utopias dos atores que propõem a educação do campo e que compõem o referido movimento. Isto se explicita na versão católica preponderante do MST e da ARCAFAR, bem como nas proposições da CUT, oriunda do “novo sindicalismo”, ator que aparece como caudatário, em grande medida, da Teologia da Libertação¹⁰⁵ – pelo menos no lado agrário de seus sindicatos – e nas elaborações

¹⁰⁵ Interpretação de uma corrente de leigos e sacerdotes (principalmente católicos mas também protestantes), aparecida na América Latina a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 que, ao contrário da Cúria Romana, dizia que o reino de Deus começava na terra, sendo obra não da adoração, mas da ação concreta dos

do Governo Federal, sob a gerência Luiz Inácio, no qual os elaboradores dos projetos para a educação do campo, entre eles o “Saberes da Terra”, aqui analisado, se originam ou de ONG’s e/ou do movimento sindical. Ou seja, ou se originam dos “novos movimentos sociais” ou do “novo sindicalismo”.

4.1.1. A fase contestatória dos movimentos sociais: ONG’s e sindicatos

Para falar de movimentos sociais no tempo histórico da sociedade do capital, é importante lembrar que estes se constituem na luta por alterações, radicais ou não, na ordem estabelecida. Nesta sociedade, a luta social sempre pode ser pensada como a encarnizada batalha entre as classes possuidoras dos meios de produção, no caso das fábricas e das terras, e as não possuidoras, os trabalhadores em geral, no caso os proletários urbanos e rurais. Evidentemente esta luta apresenta avanços e recuos por parte daqueles que estão demandando mudanças. Da parte dos que querem manter a ordem, embora apresentem períodos de certos recuos, há sempre a necessidade do monitoramento das demandas por mudanças, bem como de seus atores, além de uma constante luta ideológica para a manutenção da ordem, como demonstraram MÉSZÁROS (2004) e EAGLETON (1998).

No Brasil a luta social começa, à parte a luta do negro africano por sua liberdade, constituindo os quilombos e as comunidades quilombolas, no final do século XIX e início do século XX, com a industrialização do país permitida com a acumulação de capital oriunda da lavoura cafeeira. Neste período aparecem os primeiros sindicatos e organizações de trabalhadores com vistas, principalmente, à melhoria nas condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora. Aparecem, entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, organizações nos principais centros fabris, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Estes movimentos se inspiram, principalmente, na ideologia política do anarquismo, no Brasil conhecido como anarco-sindicalismo, caudatário das idéias

pobres. Além disso, a teologia deveria considerar os avanços das ciências sociais do século XIX e XX. Ao incorporar a ciência social, o fez com o que tinha de mais avançado para a época, em especial a versão marxista do subdesenvolvimento latino-americano na versão de André Gunder Frank sobre a teoria da dependência. Ao dizer que o reino de deus começa na terra, a incentivar a participação de fiéis em movimentos, bem com a apoiá-los.

por uma sociedade organizada por conselhos de trabalhadores, onde estes iriam assumir o papel do Estado e, assim, extingui-lo.

Neste período o Brasil passava por sua primeira experiência de industrialização, quando o modelo agrário-exportador, fundado na produção de café para exportação e assim produtora dos saldos em moeda internacional para a aquisição dos produtos industriais e as máquinas para a produção dos bens de consumo imediato que aqui eram produzidos, entra em colapso com a crise do capitalismo mundial e a queda nos preços do café no mercado mundial. Nesta situação, fica insustentável o arranjo que assegurava à burguesia agrária paulista e mineira o poder e, assim, eclode um período de lutas pela gestão do aparelho de Estado. Como marca do tipo de capitalismo implantado no Brasil, as frações vendedoras de sua burguesia, no caso representadas pelos donos das terras produtoras de café, principalmente, têm que repartir seu poder na gerência do Estado com outras frações vendedoras desta burguesia, em especial aquela localizada no Rio Grande do Sul, e a burguesia compradora, representada pelo capital industrial. A República Nova, sob o comando de Getúlio Vargas, começa então a gerir o processo que se autodenomina de período de substituição de importações. Para dar conta disso, passa, então, a tomar iniciativas de controle do trabalho e dos trabalhadores, urbanos e rurais. Este esforço acaba por culminar com a criação do Ministério do Trabalho e da CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1942.

A clara tentativa de controle do movimento dos trabalhadores é fortemente atacada, levando a organização destes a um novo patamar histórico, com a ideologia anarquista paulatinamente perdendo espaço no ideário dos trabalhadores. Assim, os anos 1940 a 1960, marcam o período de maior confronto entre a gerência do Estado burguês e as organizações dos trabalhadores, especialmente por parte do movimento sindical.

RIDENTI (2006) demarca quatro etapas do desenvolvimento da organização dos trabalhadores e das lutas sociais no Brasil a partir de seu ideário e das formas de luta. Inicialmente, há o que este autor denomina de período anarquista, com esta ideologia sendo hegemônica nas concepções dos trabalhadores. Para o autor,

esse ciclo tem relação significativa com a constituição da classe operária, em grande parte composta por imigrantes europeus que traziam suas experiências

diversificadas, inclusive tradições sindicais e políticas. As famosas greves e lutas operárias em São Paulo, no período 1917 a 1920, foram marcos expressivos desse período, em que os anarquistas apostavam nas mobilizações espontâneas dos trabalhadores, quer para atender a suas reivindicações trabalhistas mais imediatas, quer para iniciar uma insurreição que aboliria o Estado. Elas expressaram os alcances e também os limites do anarquismo, que dispensava a organização em partido. (RIDENTI, 2006, p. 26)

Entretanto, as derrotas das lutas dos trabalhadores durante suas mobilizações demonstraram, segundo este autor, os limites da abordagem anarquista no encaminhamento de suas lutas.

Os erros históricos cometidos pelos anarquistas permitem, entretanto, a organização dos trabalhadores em outras bases, agora, segundo RIDENTI (2006) em sua fase vanguardista. Inaugurado com a fundação do Partido Comunista Brasileiro – PCB, em 1922, a partir da década de 1930, principalmente, passa a ser hegemônica a liderança comunista na organização dos trabalhadores. A vitória da Revolução Russa de 1917, onde um grupo de revolucionários, treinados na prática e na teoria, deu conta da tomada do poder pelo proletariado, criou as condições para a hegemonia do ideário de que haveria a necessidade da construção de uma organização nestes moldes para a definição e desenvolvimento da luta dos trabalhadores no Brasil. De acordo com RIDENTI (2006, p. 27),

o partido – organizado de modo secreto e centralizado, sem o qual seria impossível sobreviver na clandestinidade – propunha-se como vanguarda dos trabalhadores, sua organização política, detentor da análise científica da história, formulador da consciência de classe revolucionária atribuída aos trabalhadores, independentemente de sua consciência imediata.

Este ciclo, o das vanguardas, que dura até pelo menos os anos 1960, é dividido entre comunistas e trabalhistas, que se organizavam ou ao redor do PCB ou ao PTB – Partido Trabalhista Brasileiro. Embora estes últimos se diferenciem em muito dos comunistas (no que diz respeito à propriedade dos meios de produção, ao tipo de Estado, ao seu próprio controle e, entre outras, por não aderirem ao “centralismo democrático” dos primeiros), com estes comungavam o ideário de conduzir a massa de trabalhadores. Segundo RIDENTI (2006, p. 28), estes “se propunham a conduzir suas bases para a ‘revolução brasileira’, nacional-democrática ou socialista, dependendo da formulação de cada grupo de esquerda”. (grifos do autor). Ou seja, nesta época as organizações operárias se centravam na tentativa de organizar as massas com vista a alterações estruturais na sociedade.

No campo, o período entre 1930 e 1960 marca a transformação da economia agrária baseada na produção de café e cana para exportação, como visto acima, para uma economia agrária que passa a articular-se à economia mundial com a produção de um conjunto maior de produtos, além do início do estabelecimento de relações propriamente capitalistas. Enfim, marca a passagem de uma agricultura de velho para uma de novo tipo. A agricultura de velho tipo era marcada, para além da produção de café e cana para exportação, pela produção agrícola para o atendimento das necessidades de uma população predominantemente ainda rural. Com a maioria da população vivendo no campo, o tipo de trabalho era marcado por relações mais diretas entre as comunidades e sua própria produção de alimentos e outros produtos oriundos da agricultura. Além disso, como a população urbana que as pessoas do campo tinham que alimentar era relativamente pequena, o excedente necessário de alimentos produzidos por esta primeira não exigia a adoção de técnicas mais modernas de trabalho que aumentassem consideravelmente a produtividade deste.

O processo de urbanização do país, entretanto, vem com a necessidade e somente após a existência de uma agricultura que aqui é denominada de agricultura de novo tipo. Trata-se esta daquela agricultura que continuaria a pautar-se pela necessidade de oferecer ao mercado mundial produtos da terra, agora não somente o café e a cana, mas também outros necessários àquela etapa da acumulação capitalista, podendo ser listadas a soja e a madeira, além de dar conta do atendimento das necessidades alimentares de uma população urbana cada vez maior. Este fato leva à necessidade do aumento da produtividade na agricultura e, este, ao lado da contínua concentração da terra, produz uma mão-de-obra sobrando no meio rural, que leva então ao abandono do campo por um contingente considerável de pessoas a partir do final dos anos 1960. Note-se, ainda, que a liberação desta mão-de-obra seria necessária para a potencialização do movimento pela industrialização do país, mesmo que de forma dependente de capitais forâneos.

Este aumento da produtividade, entretanto, foi conseguido com a adoção de um padrão de produção de insumos, máquinas e equipamentos na agricultura que não fugiram ao padrão de financiamento da expansão do capitalismo no Brasil, que sempre foi o financiamento por parte do Estado, portanto com recursos públicos, de

sua acumulação dependente. Nesta fase, então, abre-se o mercado interno no Brasil para o capital mundial via produção de fertilizantes, agroquímicos, máquinas e implementos agrícolas. De outro lado, o capital mundial, que desde o Império esteve presente no Brasil, comandando as relações dos produtos agrícolas aqui produzidos com o mercado mundial, como demonstraram FAORO (2004) e PRADO JÚNIOR (1990 e 1992), mas até então servindo mais como intermediadores desta produção com o mercado, portanto tendo papel de incentivador indireto, passa a servir como incentivador direto da produção agrícola, uma vez que começa a haver a inter-relação entre a indústria de sementes, de insumos e máquinas, com a indústria processadora de alimentos. Esta última passa a concentrar-se cada vez mais e, como é típico do capitalismo em sua fase imperialista, começa se mundializar. Neste período instalam-se no Brasil, por exemplo, a Nestlé e a Danone, empresas laticinistas suíça e francesa, respectivamente, com o intuito de acumular capital aproveitando-se dos menores custos de produção no Brasil. Da mesma forma, a partir da década de 1960 começam a viabilizar-se a moderna indústria da carne no Brasil, principalmente no Sul do país, com as produções de suínos e aves. Estas indústrias significaram, para o padrão de organização do trabalho no meio rural brasileiro, o atendimento do padrão norte-americano e europeu de consumo de proteínas animais, via leite e carnes, que em última instância, dada uma genética definida também por indústrias mundiais, demandam a necessidade de produção em larga escala de grãos, principalmente soja e milho, mas também trigo e sorgo, para a produção destes bens com vistas ao atendimento do mercado mundial e, subsidiariamente, do mercado interno. A criação da significativa rede de cooperativas de produção e comercialização que se viu no Brasil, a partir de meados de 1960 em diante, além dos próprios instrumentos de intervenção na política macroeconômica para a agricultura, para alguns denominados de política agrícola, como demonstram OLIVEIRA (2001a), SILVA (1998) e, principalmente COELHO (2001), mostram como a intervenção governamental no setor levou claramente à mundialização da economia agrícola no Brasil.

O aumento da oferta de alimentos necessários à urbanização e industrialização no Brasil foi conseguido, portanto, com o aumento da produtividade do trabalho graças à adoção de tecnologias importadas a partir de acordos com o

capital mundial que passou a dominar, dessa forma, sua economia agrícola e agrária. Este aumento, entretanto, poderia ter sido conseguido com outro modelo, que seria o do estabelecimento de uma política de distribuição de terras e o conseqüente acesso a este meio de produção a mais amplos setores da sociedade. Em outras palavras, poderia ter sido conseguido com a liberação das forças produtivas, via liberação das terras em poder do latifúndio. Esta opção como já demonstrado no Capítulo II desta tese, necessitaria, entretanto, das condições para a existência de um capitalismo brasileiro, uma vez que representaria, na realidade, a formação de um mercado interno para este no Brasil, assim como LÊNIN (1982) já identificava para a Rússia do início do século XX.

Em relação aos movimentos sociais, até este período, não havendo ainda entrado em cena as ONG's, pelo menos da forma decisiva como começa a ocorrer a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, o sindicalismo era o movimento que hegemonizava a organização dos trabalhadores e as lutas pela transformação da realidade social. Este movimento apostou na possibilidade da existência de uma burguesia brasileira que, ao final, necessitaria da revolução brasileira, na qual estaria incluída uma reforma agrária, as reformas de base (educação, saúde, etc.) e a formação de um mercado interno para o desenvolvimento deste capitalismo. Cabia, então, ao movimento sindical e aos outros movimentos sociais apostar na cooperação com esta suposta burguesia nacional para a efetivação das reformas, via instituições burguesas como o parlamento, o judiciário e as diversas instâncias do poder executivo.

A inviabilidade histórica desta tese, comprovada já em 1964 com o golpe de Estado, que implantou no Brasil a versão militar da ditadura burguesa, mas já naquela época denunciada por parte do movimento sindical e por intelectuais como MARINI (2000), trouxe um refluxo considerável para o movimento sindical de caráter vanguardista, como afirma RIDENTI (2006).

4.1.2. A fase de acordo e acerto com o Estado: ONG's e sindicatos

O erro histórico cometido pelo movimento que apostava no acordo com a burguesia para fazer a revolução burguesa no Brasil, levando às reformas de base, com supostas condições de melhoria nas condições de vida dos trabalhadores,

aliado à perseguição e eliminação física dos líderes destes movimentos, bem como de alguns intelectuais, trouxe toda uma série de críticas à idéia de um partido de vanguarda que pudesse teorizar a transição e organizar as massas para a luta revolucionária. Inaugura-se, como escreveu RIDENTI (2006), a fase basista nos movimentos sociais. O ideário passaria a ser, então, cada vez mais, que é a organização das massas, por elas mesmas, baseado em seus princípios de organização, de seus modos de vida e ideologias, de onde sairiam as condições e as formas de luta para as transformações sociais. De acordo com RIDENTI (2006, p. 31):

No final dos anos 1970, começou a gestar-se o ciclo das lutas de esquerda que se pode denominar “das bases”, animado pelos então chamados novos movimentos sociais, pelo novo sindicalismo, pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s), informadas pela Teologia da Libertação, enfim, por uma mobilização social de trabalhadores urbanos e rurais, incluindo setores significativos das classes médias, no período da transição democrática.

Para além destes movimentos, este novo momento é hegemônico, segundo o mesmo autor, pelo aparecimento de um novo partido, objetivando ser um partido de trabalhadores, o PT – Partido dos Trabalhadores. Segundo o autor, a par das críticas que certos setores das esquerdas fazem a este período e a este partido, por exemplo, as feitas por TUMOLO (2002) e IASI (2006), este processo pode ser entendido dentro do longo processo de transição da sociedade brasileira,

a culminância da longa jornada da revolução burguesa no Brasil. (...) Generalizam-se o trabalho assalariado e a produção em moldes capitalistas avançados no campo e, especialmente, nas cidades, mas também a diversificação da sociedade do trabalho, com a ampliação de novas formas de sociabilidade capitalista, não redutíveis ao assalariamento. Foi um processo de amadurecimento das lutas dos trabalhadores pelos direitos sociais amplos. RIDENTI (2006, p. 31-32)

Ocorre, entretanto, que se “novos atores entram em cena”, como demonstra SADER (1988), significando possibilidades de constituição de uma sociedade do tipo moderno, ao estilo das sociedades capitalistas européias, por outro lado, no Brasil, atravessado por características peculiares, significou para o movimento social a virada na forma com que este via a institucionalidade burguesa. Assim, paulatinamente começam a aparecer organizações que passam a apostar nas ações dentro desta institucionalidade. Para isto, em muito influenciou o ideário da negação da possibilidade e da viabilidade históricas das utopias e teorias que negavam a validade, para os trabalhadores, da sociedade do capital, em especial a teoria marxista. Segundo RIDENTI (2006, p. 32):

Ao lado da difusão da crítica às organizações de quadros como os partidos marxistas-leninistas, ganhava destaque a famosa frase de Marx, segundo a qual a emancipação da classe trabalhadora é obra da própria classe. Na leitura dos setores hegemônicos de esquerda, a partir do final dos anos 1970 no Brasil, isso significava especialmente que a emancipação viria das bases e não de sua suposta vanguarda.

Imbuídos da necessidade de resgatar os interesses e os ideais das bases, passou-se a questionar cada vez mais a validade da teoria como fundamento e norteadora do levantamento e interpretação da realidade, desde que fosse uma teoria não oriunda dos próprios movimentos. Assim, passa-se a ter que utilizar e valorizar apenas as teorias desenvolvidas a partir das práticas dos movimentos. Como será visto no capítulo seguinte, esta é uma das principais características dos projetos educativos que se autodenominam de educação do campo. Neste sentido, esta característica trouxe aquilo que SADER (2004) e ROUANET (1987) denominaram de recuo da capacidade teórica das esquerdas, que, na realidade, traduziu-se no aumento das dificuldades dos movimentos deste espectro político pautarem suas lutas a partir de análises objetivas da realidade. Neste sentido, por exemplo, SADER (2004) chama a atenção para o fato de que os movimentos sociais abandonaram as teorias de base marxista, levando todo o ideário destes, a partir dos anos 1970, as serem baseados no pensamento keynesiano de Celso Furtado¹⁰⁶. Da mesma forma, ROUANET (1987) denuncia o que denomina de perda por descontinuidade do pensamento social autônomo no Brasil, fazendo este retroceder às teorias pré-golpe de 1964¹⁰⁷.

¹⁰⁶ O autor, na referida obra, diz que isto produziu a inusitada situação da produção de uma esquerda que se baseava num autor não marxista, Celso Furtado, cujo quadro de referência prendia-se ao estruturalismo francês e à teoria keynesiana.

¹⁰⁷ Para o autor, por exemplo, toda uma geração formada após o golpe de 1964 fala sempre em valorização da cultura e do conhecimento local, como se todo conhecimento produzido fora do Brasil não tivesse validade para o entendimento da realidade brasileira. Com isto, conclui que toda esta geração, que nunca ouviu falar na “redução sociológica” de Guerreiro Ramos, que já na década de 1930 falava em “pegar a ciência européia” e reduzi-la à realidade brasileira, no sentido de utilizar apenas os elementos desta que poderiam ser adaptáveis à esta realidade passa, a partir dos anos 1970, a falar em valorização do conhecimento produzido nesta realidade, como se estivessem construindo algo de novo em termos de ciência social. Como já foi visto no Capítulo II desta tese, esta é uma das características que explica a emergência no Brasil do conceito de agricultor familiar, que desconsidera todo o debate que houve na Europa e principalmente na Rússia, após a revolução bolchevique, de 1905/1917, sobre as condições de desenvolvimento da agricultura sob o capitalismo. As mesmas posições adotadas pelos “populistas” russos são tomadas novamente pelos movimentos sociais do campo no Brasil, como se estivessem construindo conhecimento novo, desconsiderando o debate que houve entre os marxistas e os populistas. Quando este tema novamente aparece, isto ocorre com uma visão distorcida do marxismo e suas visões e proposições sobre a agricultura, como é o caso dos autores mais proeminentes da vertente uspeana do fim do paradigma agrário e emergência do paradigma do desenvolvimento territorial. A má compreensão do marxismo por seus autores refletiu-se nos projetos de educação do campo aqui analisados e, em especial, no Projeto Terra Solidária, da CUT, que será analisado no próximo capítulo desta tese.

O que importa reter desta etapa, se é necessariamente mais uma, da “longa marcha histórica pela construção da sociedade burguesa no Brasil”, nos termos já colocados anteriormente, é que o período pós-1964 foi marcado por uma conjuntura de aprofundamento das relações capitalistas na sociedade brasileira e, em especial, no campo, e marcou a implantação de um projeto que, não tendo a hegemonia, pelo menos do ponto de vista ideológico da burguesia- classe que queria implementá-lo, permitia e exigia dos movimentos sociais sua organização para o enfrentamento com o Estado. Desta forma, a longa marcha para o fim da versão militar da ditadura burguesa foi feita com amplo engajamento de setores cada vez mais contrários às políticas implementadas pelo Estado.

Surge, assim, um leque de movimentos contestatórios da ordem, mas da ordem sob o “regime militar” e não mais da estrutura da sociedade de classes, no sentido da busca de sua superação. Isto foi possível porque, entre outros fatores, a exemplo daquilo que SADER (2004 e 2007) denomina de esquecimento ou abandono da teoria marxista, que leva os movimentos a trocar a conjuntura pela estrutura, como se a ditadura fosse efetivamente militar e não burguesa, e como se a superação desta versão desta ditadura por uma versão civil fosse o fim último da luta dos trabalhadores, muitos movimentos passaram a pautar suas forças na superação da ditadura militar como se este fosse o problema principal das dificuldades de obtenção de melhores condições de vida para os trabalhadores, esquecendo-se que, na realidade, esta era apenas a versão militar da ditadura da burguesia, numa sociedade que tem oferecer produtos da terra ao mercado mundial que, então, exige a superexploração da força de trabalho, como demonstrado no Capítulo II. Além disso, outros movimentos passaram a apostar na busca da organização da sociedade em movimentos e organizações as mais múltiplas, com o objetivo de superar os limites da operacionalização da vida democrática sob o regime do capital, entre eles a necessidade de superar a versão militar da ditadura burguesa. Enfim esta característica, na realidade, trocando o que é conjuntural pelo estrutural, faz parte do que PERUSO (2006) denomina de hegemonia do pensamento fenomênico dos movimentos sociais na interpretação da realidade, característica cada vez mais significativa nos movimentos sociais desde então.

Como será visto nos capítulos seguintes desta tese, esta é uma das características fundamentais dos projetos que se autodenominam de educação do campo.

Assim, o “recuo da teoria” significou por parte dos movimentos sociais a perda do referencial vanguardista, inaugurando a inversão do ideário destes, que se antes eram baseados na crítica ao Estado burguês, buscando sua superação, agora passam a pautar-se pela busca de melhores condições de vida das populações, dentro dos marcos deste Estado. A consequência é a aderência e o avanço junto a estes movimentos de teorias que passam a justificar o ideário da busca do consenso com a burguesia e a convivência dentro dos moldes do Estado burguês.

Começa a fazer eco, neste período, a idéia de “democracia como valor universal”, formulação proposta inicialmente por COUTINHO (1992). Este autor, caudatário do pensamento do intelectual italiano Antônio Gramsci, nesta obra sugere que o alargamento da sociedade política significa, na realidade, a transformação de uma sociedade do “tipo oriental”, baseada na autoridade e no compadrio, de um Estado restrito, para uma sociedade do “tipo ocidental”, em que as relações políticas são mais abertas à participação das diversas classes da sociedade o que, em última instância, significa um novo tipo de Estado, permeável à participação e ao jogo das disputas entre estas classes, um Estado ampliado. Portanto, “considerar como válida ainda hoje a estratégia revolucionária proposta no Manifesto¹⁰⁸ é, no mínimo, prova de agudo anacronismo” (COUTINHO, 1992, p. 39) *apud* GOMES & COUTINHO, (2001, p. 4). Por conta disso, a guerra de movimento, na qual se baseou a luta do leninismo contra czarismo na Rússia e que levou o proletariado ao poder era propícia àquele tipo de Estado, oriental. Para os Estados ocidentais, entre eles o Brasil, seria mais importante pensar não mais na luta de movimento, mas na luta de posição, portanto dentro da ordem do capital¹⁰⁹. Estas noções, segundo GOMES & COUTINHO (2001), passam então a ser consideradas com grande entusiasmo por diversos intelectuais, sendo inclusive um dos lemas importantes da fundação e desenvolvimento do PT, segundo IASI (2006) e FONTES (2006), como será visto adiante. De acordo com as autoras acima citadas,

o processo de reorganização das forças políticas em meados da década de 1980 nos legou a Nova República e um acirrado debate em torno da concepção de democracia

¹⁰⁸ Alusão ao Manifesto Comunista.

¹⁰⁹ Para uma análise mais aprofundada da influência do pensamento de Antônio Gramsci e do eurocomunismo no Brasil, ver COUTINHO, C. N. & NOGUEIRA, M. A. (1985).

e conseqüentemente da natureza da participação popular no interior do Estado. A chamada esquerda da época, preocupada em se diferenciar da herança do 'socialismo real' considerou que era o momento de defender a democracia enquanto valor universal de modo a se afastar de qualquer perspectiva autoritária ao mesmo tempo em que se empenhava em construir um consenso em torno das medidas democráticas. (GOMES & COUTINHO, (2001, p. 4) (grifos do original)

Assim, “abandonou-se a perspectiva revolucionária e se endeusou a democracia burguesa, mesmo que na sua versão participativa”. (*Id.*)

Neste sentido, e também derivado do recuo da teoria e da conseqüente visão fenomênica da realidade, em que os movimentos passaram então a pautar sua análise, ocorreu também uma crescente confusão entre os movimentos que lutavam pela superação da versão militar da ditadura burguesa. O recuo da teoria permitiu a estes passarem a confundir esta versão da ditadura burguesa com o próprio Estado. Com isto, passaram a acreditar que vencendo esta versão de ditadura do Estado burguês, estariam construindo um Estado democrático, como se este não fosse mais o Estado que representava os interesses da burguesia contra os interesses do proletariado. Segundo CUNHA (1991) esta visão derivada de um maniqueísmo, de inegável origem religiosa, que permitia a estes defender a superação da versão militar da ditadura burguesa pela restauração da sociedade civil e de suas comunidades, como se estas fossem, por si só, possuidoras unicamente de características que levavam à democratização da sociedade. Segundo o autor,

contra esse Estado, expressão das forças do Mal, levantava-se a sociedade civil, integrada pelas forças do Bem. Assim como se via o autoritarismo resultando da predominância do Estado sobre a sociedade civil, esperava-se que a democracia viesse da inversão desses termos, isto é, a submissão do Estado à sociedade civil e às “comunidades” que as integravam. Tal maniqueísmo, que não disfarçava sua origem religiosa, foi absorvido e reelaborado conforme os interesses e as ideologias das forças que integravam a frente de oposições do regime militar: liberais, socialistas, comunistas, católicos. Esquecia-se (ou não se conseguia ver) que a sociedade civil, por vezes chamada de “comunidade”, era constituída também por instituições bastante autoritárias, como a família, as sociedades religiosas e as empresas, entre outras. (CUNHA, 1991, p. 378) (grifos do autor)

Nesta visão, se esqueceu que “o Estado não é um instrumento de poder que pode ser repartido entre as classes. Enquanto elemento de coesão, o Estado se apresenta como representante da unidade política do “povo-nação”, do mesmo modo que lhe exige a incorporação de outras classes e não somente a dominante, garantindo que os interesses dessa classe sejam apresentados como interesse geral do “povo-nação”, conforme GOMES & COUTINHO, (2001, p. 4-5). Desta forma, trata-se da questão colocada por POULANTZAS (2000), sobre porque a burguesia

precisa de um Estado que pareça democrático, no qual supostamente as diversas classes podem sobre ele ter poder. A resposta: como a sociedade burguesa fundase no monopólio dos meios de produção e, portanto, na igualdade unicamente formal entre os indivíduos, o Estado precisa de um simulacro de democracia, que permita vender esta ilusão. Somente por isto, por exemplo, precisa do mecanismo das eleições. Assim, os intelectuais que aderiram ao ideário da democracia como valor universal, esqueceram de dizer que estavam na realidade falando da “democracia burguesa como valor universal”. Desta forma estavam escondendo a ditadura da burguesia sobre as outras classes que compõem a sociedade. Para o caso do Brasil, este pensamento foi ainda mais problemático porque transplantou diretamente a teoria gramsciniana do Estado – pensado a partir e para a realidade europeia, onde já se tinha operado a revolução burguesa, e onde portanto se podia até falar, mesmo que nos limites permitidos pela burguesia, na possibilidade de uma certa disputa pelo poder dentro do aparelho estatal pelas diversas classes – para um país cujo Estado era e é marcado pelo clientelismo e patriarcalismo, como bem demonstra FAORO (2004). No Brasil, o Estado mais parece a expressão jurídico-ideológica de uma sociedade onde a revolução burguesa ainda não se completou e onde, portanto, as possibilidades de efetiva disputa pelo poder por dentro deste são no mínimo difíceis, para não dizer historicamente inviáveis. Segundo GOMES & COUTINHO (2001, p. 6), “uma parte dos intelectuais da esquerda brasileira contribuiu para a mistificação do Estado burguês encobrendo as diversas vezes que em nome da democracia os governos utilizaram seu aparato repressor e as políticas econômicas contra as classes populares”.

Outro elemento a nortear a ação dos movimentos sociais nesta época foi a idéia da possibilidade da separação entre Estado e sociedade civil. Na luta contra a visão marxista de Estado, isto trouxe junto a muitos movimentos sociais a confusão que igualava o estatismo do socialismo real soviético pós Stálin com o marxismo e a sociedade socialista. Com isto, foi fácil vincular, no ideário destes, ao Estado o atraso e a corrupção e à sociedade civil, tomada como outras organizações sociais externas ao Estado propriamente dito, a transparência e as supostas virtualidades da democracia, como demonstra CUNHA (1991).

O conceito de sociedade civil nasce com Hobbes, na Inglaterra do século XVI, quando opunha, ao ser humano mal por natureza, a sociedade civil e o Estado em sua forma visível, como um mecanismo para regular o metabolismo social. Esta concepção em Locke se expande também para a sociedade política, mas em ambos os casos o Estado é visto como integrante da sociedade civil. A partir de Rousseau e de Hegel, a sociedade civil é vista como ligadas a interesses de classes, mas como a recomendação de Rousseau era, na realidade, a volta ao bom selvagem, portanto a destruição da sociedade burguesa e a volta ao comunitarismo primitivo, sua proposta não vingou.

Em Hegel, entretanto, a sociedade civil significa a ligação a interesses de classes, mas o Estado, ente desta sociedade civil, é a forma harmônica de conciliação desses interesses. Sua posição francamente favorável à justificação burguesa do mundo faz deste tipo de pensamento o ideário burguês pelo menos até a fase liberal, senão até hoje, presente no pensamento dos social-democratas na Europa e dos nacional-desenvolvimentistas no Brasil, por exemplo, mesmo que atualmente, na gerência Luiz Inácio, estejam travestidos de sociais-desenvolvimentistas¹¹⁰.

Marx aceita a visão hegeliana da sociedade civil como representação dos interesses de classes, mas diz que o capitalismo é lugar de conflito, nunca de harmonia. Portanto, refuta a tese de seu mestre e coloca o Estado como instrumento da burguesia na sociedade civil como garantidor, a favor dela, das relações de produção, bem como da distribuição do excedente produzido. Para Marx, se há mediação dos conflitos nesta sociedade, e o há, é sempre do ponto vista da burguesia. Lênin e Gramsci, de herança marxista, evoluem para dizer que a

¹¹⁰ Os pensadores da gerência Luiz Inácio assim querem fazer-se passar para história: de nacionais-desenvolvimentistas para sociais-desenvolvimentistas. Para isto basta ver os discursos do Ministro Patrus Ananias, do MDS e/ou o livro, especialmente de Juarez Guimarães, um dos intelectuais da DS - Democracia Socialista: GUIMARÃES, J (2007a). O desenvolvimentismo talvez signifique a capitulação confessa da covardia petista em não enfrentar as estruturas da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, o social, signifique a crença do petismo na construção de um Estado que seja, como estes querem, mais público. Ou seja, adequar o desenvolvimento capitalista dependente no Brasil a um Estado capaz de pensar em política social mais ampla. Neste sentido, a palavra social, em contraposição à palavra nacional, que permite ao desenvolvimentismo passar de nacional para social, talvez indique também a confissão petista de sua não crença num capitalismo nacional. A viabilidade desta tese tem que ser provada na história, mas, de toda forma, parece merecer ser vista em teses, pelos intelectuais e pela academia, para um balanço das efetivas possibilidades de avanço da realidade brasileira. Somente um mundo intelectual provinciano e atrasado como o brasileiro deixará isto de lado. Este estudo e balanço aprofundados merecem ser feitos porque a tese petista do social-desenvolvimentismo pode ser atropelada pela história, uma vez que, por exemplo, Patrus Ananias daria um perfeito Ministro para a gerência Getúlio Vargas, ou seja, um perfeito Ministro para era do nacional-desenvolvimentismo.

burguesia utiliza, em cada momento histórico, o Estado para impor ao restante da sociedade civil o ideário burguês. Para Gramsci, portanto, sociedade civil é lugar de luta, luta econômica, política e ideológica. Preocupa-se, portanto, com as formas de construção da hegemonia por parte da burguesia. Seu projeto se resume, em suma, em identificar como a burguesia, vencida sua fase revolucionária, que exigia guerra contra a igreja e a nobreza feudal, conseguiria impor seu modo de ver o mundo às outras classes em confronto na sociedade civil em tempos de sufrágio universal. Assim, o Estado é visto como forma de conseguir construir esta hegemonia, através, por exemplo, de uma forma de educação que inculcasse nas crianças as formas de produção típicas de cada época histórica do capitalismo.

Para FONTES (2006) toda esta herança histórica é deixada de lado ao chegar-se aos anos 1980 em diante, quando finalmente se passa a ver a sociedade civil separada do Estado e esta também como portadora de um novo tipo de sociabilidade onde não existem mais os antagonismos entre capital e trabalho e onde, portanto, a sociedade civil é constituída por grupos que querem o “bem comum”, independentemente do lugar que ocupam na estrutura social. Neste sentido, a adesão de muitos movimentos a esta forma de ver a realidade social não pode ser separada do recuo da teoria, como visto acima, que originou formas de descontinuidade do pensamento social no Brasil, significando, em última instância, a inviabilidade de um pensamento autônomo e, finalmente, criando as condições para o pensamento fenomênico na abordagem desta pelos movimentos sociais.

Uma terceira característica derivada deste período de basismo no pensamento dos movimentos sociais no Brasil refere-se às teses do descentramento da política, marcadas pelo suposto desaparecimento das classes sociais e das lutas em escala macro e do surgimento de atores micro-situados e mais interessados em lutas por interesses localistas e imediatos, fugidios e refratários às lutas em escala maiores, típicas de um pensamento anti-marxista. Nesta concepção, tiveram muita importância o pensamento de HABERMAS (2000), TOURAINE (1984) e de FOUCAULT (1977 e 2000). HABERMAS (2000) comparece ao debate com a perspectiva que o trabalho poderia ser entendido como elemento formador do homem, portanto possuidor de um caráter ontológico, somente nas sociedades que não tinham passado pela modernidade. Segundo o autor, na sociedade atual, de

complexas relações, o elemento formador do humano não mais seria o trabalho, mas, sim, a comunicação. Assim, o ser humano não seria mais formado a partir de sua relação metabólica entre homem-natureza, mas a partir das diferentes formas com que os indivíduos veriam esta relação, que seria então comunicada através da linguagem. Passava-se, assim, para uma razão comunicativa contra uma razão baseada no entendimento da ontologia baseada no trabalho. As conseqüências desta afirmação para a ação dos indivíduos e dos grupos é a tese de há que comunicar suas razões particulares, na arena do debate, para a construção e alteração da realidade. Para a política, por exemplo, justifica a ação parlamentar, dentro da ordem, em oposição à busca de ações fora da ordem burguesa.

Já TOURAINE (1984) diz que o desenvolvimento do capitalismo e a complexidade da vida na atualidade tornaram difícil a identificação direta de cada indivíduo a uma classe social, devendo, portanto ser abolido, para o bem da compreensão da realidade social, a dicotomia definida pelo marxismo entre a burguesia e o proletariado. Ao contrário, ao invés de uma identidade definida, os indivíduos cada vez mais se reconhecem em múltiplas e efêmeras identidades. Como quer também HALL (2005), ora o indivíduo se vê como pai (em sua família), ora como médico (em sua profissão), ora como torcedor de um time de futebol, e assim por diante. Com isto, cada indivíduo não se identifica mais com um sujeito coletivo e, portanto, o que move os interesses das pessoas na atualidade não são mais as lutas por conquistas coletivas, mas as lutas centradas em micro-conquistas, e/ou em conquistas individuais. Com isto, a política seria agora muito mais permeada pelos interesses de pequenos grupos, do “ator social” que quer o atendimento à suas demandas imediatas, que por partidos políticos, que trabalham na perspectiva de grandes lutas coletivas e utópicas. Do lado da política, isto supostamente significa uma alternativa aos dois sistemas de regulação político-econômico (o capitalismo e o socialismo), para a renovação do pensamento social-democrata na Europa. Assim, as demandas destes grupos levariam ao revigoreamento da capacidade da democracia burguesa em colocar em sua agenda as lutas populares, como escreveu TOURAINE (1996). Esta concepção, na realidade, demonstra a visão idealista/fenomenica deste autor, uma vez que, em certa medida, há o revigoreamento das perspectivas de várias identidades entre os

indivíduos, mas não se pode esquecer que isto é reflexo do aumento da complexidade da realidade social, cada vez mais difícil de ser compreendida dentro dos marcos do sistema capitalista mundializado que marca a vida social na atualidade. Como lembram OLIVEIRA (1987) e JAMESON (2004), quanto mais o capitalismo se complexifica, mais difícil é a tarefa de entender a realidade social, pois se é cada vez mais transparente o capitalismo, cada vez menos evidente é o movimento das classes que o constituem. Touraine, assim como Foucault, nunca foi marxista, portanto nunca foram adeptos da possibilidade do entendimento da totalidade da realidade objetiva. Reclamam visões idealistas, superestimando o empírico, como se este fosse a realidade única, sem conexão e/ou não fazendo parte de uma realidade uma e estruturada, portanto passível de ser entendida objetivamente. Assim, cada realidade é vista como diferente uma da outra, sem conexão e não existindo em função de relações entre si. Nesta perspectiva, há o predomínio, como se pode observar, do pensamento fenomênico.

Outro importante pensador que passa a influenciar o ideário e as ações dos movimentos sociais é FOUCAULT (1977). Para este autor, cujo objeto de estudo foi o poder, como demonstrou CARDOSO (2006), este não poderia jamais ser pensado como centrado num único ente, como, por exemplo, o Estado, como bem o demonstrou LÊNIN (2007). FOUCAULT (1977 e 2000) diz que o poder não está numa classe social que forma um Estado para impor seus interesses a outras classes, mas é muito mais uma “relação entre poderes”, dado como a forma com que os indivíduos e/ou indivíduos se relacionam uns com outros. Desta forma, o poder é muito mais uma situação relacional, dada entre indivíduos, que uma situação de uma classe sobre outra, como demonstra o marxismo. Assim, o poder não está somente na apropriação pela burguesia dos meios de produção e centrado no Estado, forma jurídica que expressa a dominação decorrente deste monopólio por parte da burguesia, mas num conjunto heterogêneo de “micro-poderes” entre os indivíduos, que os colocam em situação totalmente dependente e quase que inertes em relação à sociedade onde vivem, como se não conseguissem compreender as relações entre os indivíduos e a totalidade da realidade social. Para os movimentos, principalmente a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 ciosos, principalmente, de varrer a versão militar da ditadura burguesa, este referencial

serviu como forma de buscar uma renovação que atendesse aos interesses de respeitar os ideários e as formas de ser dos indivíduos e ou grupos particulares.

Não perceberam estes que na realidade a análise de FOUCAULT (1997) sobre o poder, apesar de se preocupar com as relações existentes entre indivíduos, tem efeitos potencializadores para a despolitização da sociedade e das classes sociais, pois coloca o poder em micro-relações que, a partir do que coloca este autor, não permite que se veja claramente como combatê-lo. Como escreveu POULANTZAS (2000, p. 42-43):

Esse conjunto de proposições (*as marxistas sobre o poder*¹¹¹) é refutado notadamente por FOUCAULT e DELEUZE, que privilegiam uma visão que dilui e dispersa o poder em incontáveis micro-situações, subestima consideravelmente a importância das classes e da luta de classes e ignora o papel central do Estado. Não pretendo estender-me nesses pontos, porém eles refazem uma velha tradição da sociologia e da ciência política anglo-saxônica, a do deslocamento do centro de análise do Estado para o pluralismo dos “micro-poderes”, do funcionalismo ao institucionalismo de Parsons a Merton, Dhal, Lasswell e Etzioni, que desenvolveram explicitamente esses tópicos. Tradição relativamente desconhecida na França, onde o pensamento político, contrariamente, sempre se concentrou no Estado (jurídico). Unicamente esse desconhecido, ligado ao bem conhecido provincialismo do meio intelectual francês, permite que essas análises sejam apresentadas como novidades, quando são velharias das mais tradicionais que existem. É digno de nota que esse discurso – que torna o poder invisível, pulverizando-o na capilaridade de micro-cadeias moleculares – tenha o sucesso que se sabe num momento em que a expansão e o peso do Estado alcançam um nível inigualado até hoje.

De toda forma, concordando com o pensamento do autor, a influência da obra de Foucault foi e ainda é significativa entre os movimentos sociais que, na realidade, os levaram a adotar o entendimento de poder colocado por este autor. Um exemplo disso é a própria educação do campo, onde Foucault é citado. Esta é uma proposta de educação que se diz crítica do universalismo europeu mas, ao invés de propor um universalismo mundial, como o proposto por WALLERSTEIN (2007), propõe uma educação paroquialista, que do ponto de vista histórico significa em muitos aspectos um recuo em relação ao que a própria burguesia propôs para a educação do proletariado. Neste sentido, não deixa de ser esta característica também mais um exemplo nefasto para a ação dos movimentos o recuo teórico das ciências sociais no Brasil, como já descrito anteriormente. Este fato não deixa de ter relação com a

¹¹¹ Inserção do autor desta tese. De acordo com POULANTZAS, estas são: a) o poder de classe é a base fundamental do poder em uma formação social dividida em classes cujo motor é a luta de classes; b) o poder político, embora fundamentado no poder econômico e nas relações de exploração, é primordial na medida em que sua transformação condiciona toda modificação essencial dos outros campos do poder, embora essa modificação não baste; c) o poder político no modo de produção capitalista ocupa campo e lugar específicos em relação a outros campos do poder, apesar de interseções e d) este poder concentra-se e materializa-se por excelência no Estado, lugar central do exercício do poder político.

concepção foucaultiana de poder, derivada de sua idéia que este deriva das formas de saber instituídas pelos grupos dominantes numa determinada sociedade.

De qualquer forma, voltando à formulação de RIDENTI (2006), já exposta anteriormente, sobre em que se baseia a nova fase dos movimentos sociais no Brasil a partir de 1970, portanto em sua fase basista, período no qual ocorre a hegemonia do “novo sindicalismo”, dos denominados “novos movimentos sociais”, do PT e do pensamento da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base, é importante resgatar os ideários e as proposições de cada um destes para poder melhor compreender este momento. Considerando que o “Movimento por uma Educação do Campo” se institui no momento histórico de uma outra fase, a fase da “institucionalização defensiva” dos movimentos, sempre pela classificação de RIDENTI (2006), mas que tem suas origens na fase anterior, isto servirá para entender de forma mais clara este movimento.

O novo sindicalismo, como bem demonstram ALVES (2000) e TUMOLO (2002) e outros autores já citados, e como visto no Capítulo III desta tese, na realidade significa a adoção no Brasil das teses da social-democracia europeia da tentativa da construção do socialismo sem revolução. Tal alternativa se dá a partir da assertiva de que é melhorando as condições de vida dos trabalhadores, condição esta que será conseguida de forma paulatina que, aos poucos, sem ruptura na ordem institucional estabelecida, se construirá o socialismo. Como visto no capítulo anterior, daí deriva a adoção pelo movimento sindical na atualidade, entre eles o Cutista, da necessidade de uma agenda para um “novo padrão de desenvolvimento” não mais uma agenda para a superação da sociedade do capital. Como será visto no capítulo seguinte desta tese, é em função deste ideário que se consolida o Projeto Terra Solidária, na realidade a tentativa de melhorar as condições de vida dos trabalhadores rurais, denominados de agricultores familiares, via preparação da mão-de-obra no campo para a geração de trabalho e renda. Na realidade, como demonstra BERNARDO (2000), este em verdade é o “velho sindicalismo” já tentado na Europa desde pelo menos os anos 1920 do século XX, que é expressão do pensamento pequeno-burguês na busca da criação da condição burguesa à toda população, como se fosse possível a construção de uma sociedade apenas com burgueses, ou, ainda, a possibilidade do capitalismo sem proletários. Como

demonstra TUMOLO (2002), a CUT nasce e se desenvolve no momento de conciliação com a burguesia, pois busca a alternativa de construção de um sindicalismo que quer adotar a “linha de menor resistência” (MÉSZÁROS, 2002) que, ao invés de lutar contra a ordem capitalista, quer buscar a concertação entre a burguesia e o proletariado através da negociação entre ambos.

Já os “novos movimentos sociais”, assim são denominados por também deixarem de buscar a construção de uma sociedade pós-capitalista, que exige a luta por mudanças radicais na estrutura da sociedade, necessitando da articulação entre as diversas frações do proletariado mundial e se voltarem para a aposta na busca do atendimento das demandas imediatas de grupos específicos. Na realidade, a busca da formação das massas para a compreensão da situação contraditória entre as classes sociais que conformam o capitalismo, com o objetivo histórico da superação desta contradição, é abandonada pela luta por uma reforma agrária, ou pelo apoio estatal aos pequenos empreendedores burgueses, como é o caso, por exemplo, do MST, ou de melhores salários para uma categoria social, onde se enquadrou praticamente todo o sindicalismo cutista a partir dos anos 1990, e/ou para obtenção de assistência à saúde e/ou à educação, como querem atualmente os diversos movimentos comunitaristas em ação na sociedade brasileira.

Nesta situação, o surgimento do PT serve de exemplo. Segundo IASI (2006), partindo de três fontes distintas (a sindicalistas ligados ao novo sindicalismo, a correntes de intelectuais, mas hegemonicamente não marxistas e a igreja), este partido representou a tentativa de construção de uma alternativa ao Estado militar/repressor até então vivido no Brasil na versão militar da ditadura burguesa. Visava, portanto, a construção de uma sociedade com melhores condições de vida para os trabalhadores, sem uma clara opção de opor-se à sociedade do capital.

Como se pode perceber no Brasil a luta entre burguesia e proletariado, na década de 1960, e a necessidade de a primeira manter sua hegemonia, levou esta, em sua fração agrária e aquela ligada ao capital mundial, a utilizar as armas para eliminar fisicamente seus opositores, no caso a classe trabalhadora e mesmo frações da pequena-burguesia que estavam então se colocando ao lado de algumas lutas por reformas de base. Esta luta trouxe o refluxo da capacidade teórica dos trabalhadores, até porque, além do extermínio físico, estes estiveram

impossibilitados de lutar pela hegemonia com a extinção de sindicatos e do direito de greve. Assim, o capitalismo mundial implantou-se no Brasil sem maiores disputas ideológicas.

Com isto, no Brasil a crise do sistema taylorista-fordista de produção chega no momento histórico em que boa parte dos movimentos já estava “enquadrada” à ordem burguesa. Os movimentos sociais, quando a ditadura burguesa não exige mais seu gerenciamento militar, podendo pautar-se pelo gerenciamento civil, dá sinais de esgotamento, perdendo seu fôlego de mobilizações por mudanças sociais, mesmo no estreito limite da institucionalidade burguesa. Neste período, surgem em cena as ONG's. Mesmo tendo aparecido antes deste período histórico, a atuação do Estado até então, antes do advento da crise de acumulação cada vez mais presente a partir do início dos anos 1970, de certa forma permitia o atendimento mais universal às demandas da população por políticas públicas não exigindo tanto a intermediação de ONG's entre os agentes privados e a gerência do Estado burguês, pelo menos na intensidade que se coloca a partir desta década.

Os anos 1980 e, principalmente, 1990 em diante, demonstram a falência do Estado de bem-estar-social e de sua capacidade de atender às políticas mais amplas em relação ao atendimento das demandas populares. Com a necessidade da burguesia continuar hegemônica e colocar os recursos do fundo estatal diretamente à disposição da acumulação de capital sem maiores atritos com as organizações dos trabalhadores, a política tentada por esta classe foi a da focalização das políticas ditas públicas. Ou seja, à necessidade de alocação de um menor volume no fundo público correspondeu à busca do atendimento àquelas parcelas da população supostamente mais carentes, mais necessitadas. No geral o Estado, expressão jurídica da dominação da burguesia sobre o proletariado, buscou adequar esta dominação ao atendimento de grupos organizados que pudessem dar vazão às suas reivindicações.

Nesta fase, estes grupos se organizam através não mais unicamente de sindicatos e/ou de movimentos, mas de organizações supostamente não governamentais. Assim, o Estado burguês atende aos interesses destes sem os problemas de maiores contestações em suas políticas. Estas, portanto, se tornam cada vez mais governamentais por significarem a forma específica de gestão do

Estado burguês na tentativa de continuidade da hegemonia burguesa, através da intermediação entre os interesses da burguesia e certas frações do proletariado. Dos anos 1990 em diante, portanto, o protagonismo das ONG's torna-se cada vez mais evidente, uma vez que estas buscam alcançar para fatias específicas do proletariado a forma de intermediação com o Estado burguês.

Se esta, entretanto, é a forma hegemônica atualmente desta intermediação, boa parte das ONG's se tornou cada vez mais agente de avanço do Estado neoliberal. Focalizar o atendimento a uma população específica tornou-se condição de efetivação da menor ação do Estado, o que necessita da atuação de um órgão que faça cada vez mais este trabalho. Como será visto principalmente no capítulo seguinte desta tese, a necessidade do atendimento a projetos supostamente de educação do campo, tendo como alvo um público específico, no caso o agricultor familiar é, na realidade, o principal objetivo dos projetos aqui analisados. Isto demonstra uma das características cada vez mais marcantes da atuação das ONG's e do gerenciamento do Estado burguês neoliberal da atualidade, que é a necessidade destas organizações buscarem apoio para seu financiamento no fundo público, ou seja, no repasse de recursos do Estado para que estas prestem serviços à população. No próximo capítulo, demonstrar-se-á como se efetiva mais esta faceta do Estado burguês em sua fase neoliberal nos supostos projetos de educação do campo.

É por esta razão que RIDENTI (2006) diz que, na atualidade, os movimentos sociais vivem o período de “institucionalização defensiva”, no qual a burguesia trata de tirar vários direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo do desenvolvimento do capitalismo e, como estes se resignaram a agir dentro dos marcos deste sistema não conseguem mais, pelo menos até o momento, legitimidade e força ideológica suficientes para se contrapor a esta ofensiva da burguesia. Esquecem-se, assim, as tentativas de superação da sociedade do capital e pautam-se as organizações na tentativa de se agarrarem à institucionalidade para a manutenção dos direitos anteriormente concedidos pela burguesia ao proletariado.

A sociedade brasileira sempre foi marcada por uma constante tutela do Estado frente às outras instituições da denominada sociedade civil, como bem demonstra MARTINS (2000). De certa forma a história e o desenvolvimento do que

se denomina de movimentos sociais no Brasil durante o século XX foi e tem sido, na entrada do atual século, em grande medida explicada por esta relação. Como se percebe, o movimento pela educação do campo possui muitas destas características: no momento em que o Estado tem que retirar recursos para o atendimento universal, por alterar suas prioridades para o financiamento direto da acumulação de capital, não mais fazendo política para todos, buscam-se alternativas para o atendimento de populações específicas. Com isto o direito à educação, com o Estado em sua forma neoliberal, não interessado em atendê-la de forma plena, pelo menos em termos de qualidade, para todos, exige o financiamento de propostas que justifiquem o atendimento à frações específicas do proletariado, mesmo que isto signifique o rebaixamento da qualidade desta em termos da construção da capacidade dos indivíduos em apropriar-se do mundo e pensar autonomamente sua condição. Como é a realidade objetiva, a forma concreta específica da vida em sociedade que constrói a subjetividade, a não possibilidade, sob a forma burguesa de Estado, do prolongamento de uma educação como esta, universal e de qualidade, à totalidade do proletariado, se constrói, através do financiamento do fundo público, a suposta ideologia da necessidade de uma educação específica, como será visto uma educação “para os povos que vivem no campo”. Neste momento, não faltam ONG’s que se prestam a justificar esta concepção de educação, bem como o seu financiamento com recursos do fundo público.

A análise dos projetos de educação do campo, como será visto no próximo capítulo, demonstrará como estas características estão intrincadas na concepção, gestão e objetivos destes. Antes, e para isto, serão apresentados os projetos educativos dos quatro proponentes dos projetos de educação do campo aqui analisados, bem como do “Movimento por uma Educação do Campo”.

4.2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seu projeto educativo

Como já visto no capítulo anterior, o grande objetivo da atuação do MST é a luta pela reforma agrária, contra o latifúndio e o neoliberalismo. Para isto, há a necessidade de formação de pessoas, como quadros do movimento, incluindo sua

direção, além de agricultores que tenham em mente o propósito da transformação da realidade, especialmente a alteração nas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores do campo. No caso de seus projetos de educação, o grande objetivo do MST é formar estes quadros, na realidade constituídos dos “sujeitos sem terra”, ou os “lutadores do povo”, como diz CALDART (2004).

Neste sentido, um primeiro objetivo da formação do MST é formar pessoas para “uma luta maior”, como quer Caldart. Assim, diz a autora,

o MST vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão da Reforma Agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e para o país”. (CALDART, 2001, p. 208)

Desta forma a autora vê a necessidade de pensar, pedagogicamente, o “movimento social também como uma das matrizes pedagógicas fundamentais da reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma nova sociedade com justiça social e trabalho para todos”. (*Ibid.*, p. 209)

Fica clara a tendência de relação do projeto maior de sociedade do MST, que é lutar pela concretização de uma Reforma Agrária, com vista à construção de uma sociedade “mais justa”, como visto no capítulo anterior, com a educação. Para além das elaborações desta autora, intelectual que formula na academia, mas também uma militante do MST, portanto um de seus quadros, os próprios documentos elaborados pelo movimento deixam bem definida a necessidade de uma articulação da educação objetivando um “novo projeto de desenvolvimento”. Para esta constatação basta verificar a publicação patrocinada pelo movimento denominada “Dossiê MST Escola”, que faz uma coletânea das produções do MST sobre a educação desde 1990 até os primeiros anos do século XXI. Consta do Dossiê, reproduzindo documento publicado em 1996, sob o título Princípios da Educação do MST: “consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida quanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores”. (MST, 2005, p. 161)

Há que deixar claro que para o movimento a educação não ocorre somente na escola formal. Segundo o MST (2005, p. 52), “a primeira coisa que precisamos entender é que a criança não aprende apenas quando está na sala de aula

estudando”, ou, ainda, “para nós, Escola é mais do que aula e aula é mais que repasse de conhecimentos, de conteúdos”. (*Ibid.*, p. 213) Tem-se, aqui, uma das características fundamentais da educação para o movimento, presente no projeto da Pedagogia para Educadores do Campo, como será visto no Capítulo V, a seguir, definida pela visão de que a educação escolar deve ocorrer para além do espaço escolar propriamente dito.

De qualquer forma o MST deixa claro que é importante a educação formal. Mesmo assim, na própria justificativa da importância da escola formal, o MST recoloca sua visão de que não se aprende unicamente na escola. Segundo este, “em geral, e também no caso do MST, sempre associamos muito educação com escola”. (MST, 2005, p. 161) Entretanto, a escola de que fala o Movimento é uma escola diferente, que leve em consideração as particularidades do meio rural, que visem alterar as condições de vida dos alunos e que permita a construção de um “novo sujeito social”, um “sujeito social sem terra”. No primeiro sentido, a escola tem que estar ligada às dinâmicas do mundo rural. De acordo com o MST,

O que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. Para o MST, nessa perspectiva, uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população. (*Ibid.*, p. 163)

Começa a delinear-se a relação da proposta educativa do Movimento com uma educação baseada no utilitarismo, como será melhor explorado no próximo capítulo. A educação para o MST deve, portanto, voltar-se às necessidades de vida dos educandos, bem como das necessidades de produção e exploração da terra, seja em acampamentos e depois nos assentamentos definitivos. Para isso, a prática da escola tem que levar em consideração a prática de vida dos alunos, esta sim vista como um instrumento de educação até mais forte que a própria escola. Segundo o Movimento,

não é original dizer que a vida e, mais concretamente, o trabalho e outras práticas sociais são os educadores por excelência, mas é nova a circunstância que exige da escola um vínculo direto com as demais experiências educativas dos alunos e de seus pais e que põe os professores a pensar como melhor conjugar o trabalho da escola com o trabalho das crianças no Assentamento e com os problemas gerais da produção agropecuária e da cooperação agrícola. (*Ibid.*, p. 27)

Esta perspectiva começa a fundamentar a criação de uma escola do MST, uma vez que esta tem que ser diferente das demais. A necessidade da formação de um novo “sujeito social”, como dito acima um “sujeito social sem terra”, conceituado como aquele que aparece no movimento a partir de sua exclusão, da recusa a esta exclusão e da tomada de consciência para a necessidade da luta para construir a inclusão destes supostos sujeitos, também justifica uma escola do MST. Assim,

a novidade pedagógica, de que estamos falando, tem raiz no momento educativo fundamental da formação do MST, ou seja, no processo pelo qual os trabalhadores rurais despossuídos, isolados entre si e marginalizados, tanto pela direita quanto por muitos segmentos da esquerda, passaram a construir uma identidade que é a sua, mas que é nova, a identidade de trabalhadores rurais Sem Terra, organizados num coletivo com capacidade de luta, com força política e, progressivamente, com um projeto social. Identidade que se constrói desde a organização das estratégias da luta até a preocupação com a formação de crianças e adolescentes que façam avançar as conquistas do seu Movimento. (MST, 2005, p. 27)

Verifica-se então outro elemento a ser explorado mais detidamente nos Capítulo V a seguir, que é a filosofia existencialista, por HUISMAN (2001) denominada de “filosofia do sujeito”. A necessidade de construção de um sujeito novo, um suposto “sujeito sem terra”, representa a visão de que os sujeitos sociais se formam a partir de suas experiências pessoais, como se as experiências de cada um pudessem ser separadas, não existindo relações entre as várias vivências dos diversos sujeitos. Nesta perspectiva a idéia fundamental é que a “existência é anterior à essência”, base do pensamento existencialista no mundo ocidental. Como demonstrado por HUISMAN (2001) e DARTIGUES (2005), a base deste pensamento, o existencialista, é a fenomenologia, doutrina que aparece na Europa no final do século XIX e início do XX com Edmundo Husserl, a partir da necessidade imposta pelo horror da Primeira Grande Guerra Mundial de buscar as razões da catástrofe desta, definida por este e seus seguidores como tendo matriz na “ciência européia”. Para a fenomenologia há a necessidade de que o filósofo, o cientista e as pessoas, para entender o mundo, se dispam de “toda filosofia e toda ciência” que, segundo Husserl, impede o entendimento do fenômeno, visto este como a forma de expressão das coisas para a consciência. Para Husserl o que existe é o fenômeno, com tudo, inclusive a realidade social, demonstrando-se em toda sua complexidade em sua manifestação. Mas o que se diz ser o fenômeno, para este autor, é “o sentido que a consciência dá às coisas”. Estas três características (o suposto

despimento da filosofia, o idealismo resultante da idéia do fenômeno como o sentido que o indivíduo dá às coisas e o individualismo resultante do mesmo idealismo, que vê o indivíduo isolado dos outros) se conformam com a concepção de educação do MST.

Se a coisa é o fenômeno e se este é o sentido que o indivíduo dá a esta, supostamente despido de toda filosofia e toda ciência, é evidente que a consequência pedagógica desta idéia é que a escola deve se organizar para dar conta daquilo que o indivíduo vê no seu cotidiano, para construir os sentidos de cada indivíduo e para formar um determinado sentido de pertença a algum grupo. Neste caso, como será melhor explorado no capítulo seguinte, deriva uma outra característica do mundo educacional atual e que de certa forma está presente na concepção do MST, que é a desvalorização da ciência, do conhecimento objetivo, com a escola passando a trabalhar com “saberes” e não mais com conhecimento objetivo, ou pelo menos tentando igualá-los. Para a fenomenologia, a coisa é parte objetiva mas, também, parte subjetiva, sendo na realidade, segundo HUISMAN (2001) e DARTIGUES (2005), a filosofia que quer juntar os lados, objetivo com o subjetivo, da vida. A fenomenologia do projeto educativo do MST aparece, neste sentido, quando diz:

Entendemos por ambiente educativo tudo o que acontece na vida da Escola, dentro e fora dela, desde que tenha intencionalidade educativa, ou seja, foi planejado para que permitisse certos relacionamentos e novas interações. Não é apenas o dito; mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido. (MST, 2005, p. 213)

Ou ainda quando diz, “entendemos por realidade o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos. É o jeito de trabalhar e de se organizar. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas”. (*Ibid.*, p. 206)

Desta característica resulta, inclusive, a idéia muito difundida na atualidade entre os movimentos sociais, entre eles o MST e todos aqueles proponentes dos projetos de educação do campo, que serão aqui analisados, de que “o conhecimento científico tem que ser compatibilizado com o saber popular”. Como será visto no Capítulo V, quando há a tentativa de igualá-los, estas propostas se aproximam aos projetos pós-modernos, como demonstram EAGLETON (1998) e JAMESON (2004). No caso do MST, isto aparece quando este fala em compatibilizar o que se trabalha na escola com o conhecimento dos alunos e de seus pais.

Em segundo lugar, há que deixar claro a relação do pensamento existencialista e fenomênico com o idealismo, uma vez que a coisa é o sentido que o indivíduo dá a ela, ou o mundo é subjetivo, construído na subjetividade, como coloca HIDALGO (2004). Concordando com LÊNIN (1982b), quando diz que há somente duas filosofias, ou materialista ou idealista, verifica-se que ver a coisa como o sentido que o indivíduo dá a ela, é um idealismo explícito, uma vez que se tem que perguntar de onde vêm as idéias, bem como o sentido que a mente dá às coisas. À esta questão Husserl diz que é a consciência, que supera as condições objetivas, portanto se coloca na transcendência, no sobrenatural, impossível de ser entendida na objetividade da vida. Este tipo de pensamento, presente no pensamento dos ditos movimentos sociais, e do MST, é também compatível com o pensamento religioso impregnado no pensamento e no ideário deste movimento, como coloca NAVARRO (2008). Na realidade, esta é uma forma talvez moderna de se recolocar o idealismo, jogando a explicação da realidade social no sobrenatural, não na realidade objetiva, portanto compatível com o pensamento religioso, cuja base está na crença de um Deus e de uma realidade para além da vivida e que não pode ser entendida, portanto, em toda sua complexidade. Como visto no capítulo anterior, o pensamento religioso está presente no MST desde sua origem, uma vez que boa parte de seus quadros iniciais vieram de Comunidades Eclesiais de Base, partidários da Teologia da Libertação” e seus primeiros assessores vieram diretamente da CPT- Comissão Pastoral da Terra¹¹².

Desta maneira, com a realidade sendo vista não como objetividade, mas como sentido, como subjetividade individual, não há como pensar em essência social desta, dificultando-se as tomadas que tentam pensá-la a partir de uma totalidade da realidade social, como, por exemplo, faz o pensamento marxiano e marxista. A realidade de cada indivíduo é vista como separada das realidades dos demais, com significados diferentes para cada indivíduo. Deriva daí um individualismo com a realidade social sendo vista como o conjunto das atividades individuais de todos os indivíduos de uma sociedade ou, no máximo, a realidade vista como o fruto da ação individual de grupos isolados, que em seu conjunto e em

¹¹² Segundo RODRIGUES (2000) e NAVARRO (2008), entre eles João Pedro Stédile, assessor da CPT desde pelo menos 1972.

suas disputas, como diz TOURAINE (1984), dão dinâmica às ditas sociedades avançadas.

De toda forma, as duas primeiras características apontadas acima (a necessidade de ligação da educação com a realidade dos alunos e a formação de um “ser social sem terra”), apontam para a necessidade de uma educação diferenciada no sentido de ser diferente daquela exigida para os alunos do meio urbano. Nestas, inclusive, está uma das origens do “Movimento por uma Educação do Campo” e/ou a necessidade de uma educação nestes moldes, como tem sido colocado não apenas pelo MST, mas pelos outros atores proponentes dos projetos educativos nesta tese analisados. Como se verá a seguir, a primeira reivindicação pública de uma educação do campo, supostamente dos e para “os sujeitos que vivem no campo”, aparece na Carta Final do I Congresso Nacional de Educação para a Reforma Agrária (1998).

Esta origem da educação do campo se coloca quando o MST diz:

Significa que para nós é fundamental todo este esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação do MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Porque acreditamos que é a educação do movimento (mais do que uma educação para o movimento), que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança¹¹³. (MST, 2005, p. 162)

Na realidade percebe-se a relação direta que existe entre este entendimento do MST e o “Movimento por uma Educação do Campo” expressa na linguagem que sempre coloca a necessidade de uma educação “do” campo, dos supostos “sujeitos do campo”, e nunca para os sujeitos do campo. Uma educação que supostamente dará conta de melhorar as condições de vida dos indivíduos que vivem no meio rural. Esta relação, inclusive, entre o pensamento do MST e da educação do campo, pode ser ainda lembrada por ser o MST certamente aquele com maior capacidade organizativa no rural brasileiro para fazer o enfrentamento com a burguesia e seu projeto para o campo. O peso deste movimento, além das raízes comuns que possui com outros proponentes dos projetos de educação aqui analisados, certamente serve como elemento impulsionador do ideário do MST para os outros atores do meio rural no Brasil e para o “Movimento por uma Educação do Campo”.

¹¹³ Destaques no original.

Mas fica sempre a questão de como se consegue construir uma escola diferente, dos e para os sujeitos que vivem no campo, na perspectiva da formação destes mesmos sujeitos. Neste ponto, entra em cena, a perspectiva da pedagogia do movimento, entendida, conforme CALDART (2004), como a maneira de transpor os princípios filosóficos, que dão sustentação para um projeto de sociedade, para a forma de organizar a educação que dê conta da formação de indivíduos para este projeto. De acordo com a autora,

a história da educação escolar no MST acabou transformando as professoras de ofício em uma identidade coletiva específica, que vai além desse ofício, mas não o abandona. Professora sem terra é o nome que pode ser dado à personagem do MST que combina em si três componentes “identitários” diferenciados, cuja síntese é que acaba sendo a novidade na conformação histórica do sujeito Sem Terra. (CALDART, 2004)

Neste ponto, entra em cena o que o MST, e principalmente seu principal “intelectual orgânico” quando se fala em educação, Roseli Salette Caldart, dizem a respeito da forma pela qual deve ser organizada uma escola.

Não se pode esquecer que se para o MST a escola tem que “ser diferente” nos sentidos acima demonstrados, uma escola “dos sem terra”, também há a necessidade de uma “pedagogia do movimento” (CALDART, 2004), ou uma “pedagogia dos sem terra” (MST, 2005). De acordo com o MST:

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra¹¹⁴, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. (MST, 2005, p. 235)

Na realidade, o MST parte da idéia de que “a dinâmica dos Movimentos desencadeia e se constitui como um processo intensivo de formação humana, e dela é possível apreender muitas lições de pedagogia”. (CALDART, s/d., p. 1) Assim,

nos movimentos sociais a matriz formadora básica dos sujeitos é a combinação da luta social com a organização coletiva, temperada pela atuação de outras matrizes pedagógicas também acionadas pelo conjunto das dimensões de sua dinâmica. (...) O que educa estas pessoas é o próprio movimento da luta concreta em suas contradições, tensões, conflitos; nas diferentes formas de enfrentamento, nos avanços, retrocessos, nas conquistas e derrotas. (*Ibid.*, p. 2)

Por isto, para o MST, sendo a luta dos movimentos sociais o local privilegiado para a formação do ser humano, há que deixar claro que tipo de luta é esta. Para o Movimento, é a luta contra as injustiças. Ainda de acordo com CALDART (s/d., p. 4),

é nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza (ou contra uma forma de humanização que queremos superar), que está o principal potencial

¹¹⁴ Destaque no original.

formador da luta. E esta combinação precisa integrar nossa intencionalidade pedagógica se o que pretendemos é compor um projeto de educação com um determinado projeto de ser humano. (...) Cada luta social forma sujeitos com traços de uma identidade específica. Mas a luta social que efetivamente forma sujeitos coletivos é aquela que se reproduz ou se projeta como práxis revolucionária (aquela que se coloca na perspectiva da luta de classes e para transformação mais radical da sociedade e das pessoas) entranhando-se no movimento da história, e garantindo a vivência pessoal da dimensão da historicidade.

Assim, se pode falar efetivamente de uma “pedagogia do movimento”, como sendo o “movimento da pedagogia”, haja vista que “o MST não se prende a uma única corrente pedagógica, mas faz uso das várias correntes, em vários de seus momentos de luta”. (CALDART, 2004) A autora deixa claro, neste sentido, que a

Pedagogia do Movimento é, então, a identificação que estamos construindo para esta Práxis Pedagógica que tem como origem a referência ao Movimento Social e um projeto de transformação da sociedade e do ser humano. A Pedagogia do Movimento se constitui na historicidade das ações (o jeito que o Movimento vai construindo para formar um sujeito coletivo e educar as pessoas que dele participam) e das reflexões pedagógicas dos Movimentos Sociais, cuja dinâmica aciona ou põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz pedagógica combinada da Luta Social e da Organização Coletiva. (CALDART, s/d., p. 5)

O movimento como principal formador do ser humano, necessita de uma pedagogia que dê conta da formação do “sujeito sem terra”, concebido como aquele que faz parte do movimento. Como diz a autora:

O MST tem uma pedagogia que é o jeito através do qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome “Sem Terra”, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. Esta é a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, cujo sujeito educador principal é o próprio Movimento, não apenas quanto ao trabalho no campo específico da educação, mas também e principalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana, que começa com o enraizamento dos sem terra em uma coletividade, que não nega o seu passado e projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. (*Id.*)

Ou seja, o MST não aceita pedagogia que não seja aquela derivada de suas ações práticas de educação e uma suposta formação humana geral, que são pensadas para formar seu sujeito coletivo, um suposto “sujeito sem terra”. Para a autora, não foi realizada ainda pela pedagogia tradicional a síntese entre a teoria e a prática social dos movimentos sociais.

A reflexão pedagógica dos Movimentos Sociais tem destacado a especificidade formadora da luta social como parte da totalidade formadora que é a própria práxis social, de que esta luta é parte ou expressão radical. Faz isso não para absolutizar sua dimensão educativa ou para romantizar o cotidiano vivenciado pelos seus sujeitos concretos, mas por considerar que ela ainda não foi suficientemente levada em conta como matriz pelas próprias pedagogias inspiradas na tradição teórica que vincula educação com transformação social; e também porque não tem sido

refletida/trabalhada nestes termos pelos próprios militantes dos Movimentos. (*Ibid.*, p. 6)

Ou seja, para o Movimento nenhuma corrente pedagógica dá conta de refletir sobre sua prática, de ter um conteúdo, para ele práxica. Para a autora, somente a práxis pedagógica do MST tem o “sentido de movimento pedagógico de práticas que exigiram uma elaboração teórica que por sua vez exigem um salto de qualidade em novas práticas”. (*Ibid.*, p. 5) Neste sentido, a Pedagogia do Movimento é a mistura de várias pedagogias que, no fundo, pretensamente pretendem misturar correntes filosóficas, entre elas o marxismo e o idealismo existencialista.

Isto aparece primeiramente na tomada de práxis feita pelo MST, a partir de Roseli Caldart. Para a autora, a suposta Pedagogia do Movimento é uma suposta Pedagogia da práxis:

Não há como compreender a radicalidade da Pedagogia do Movimento fora do contexto político e teórico (portanto histórico) da Filosofia da Práxis. A Pedagogia do Movimento é herdeira da concepção que radicaliza a idéia do ser humano como produto de si mesmo (humanismo histórico); ser humano que neste contexto não é compreendido como indivíduo, mas como ser social. O que quer dizer que o ser humano que se produz a si mesmo, é ao mesmo tempo produto da história e construtor da história; formado pela sociedade e formador da sociedade: sujeito de práxis. (...) O ser humano se forma, se educa, nesta dialética entre transformação das circunstâncias e autotransformação (se forma na práxis). (CALDART, s/d., p. 6-7)

Note que a autora considera a necessidade da práxis, entendida enquanto prática mediada por uma teoria. Entretanto parece considerar, apesar de falar em “prática social”, a formação do ser humano apenas o considerando do ponto de vista individual. Além disso não explicita o que quer dizer com teoria, se aquela que dá conta do entendimento da realidade individual ou da totalidade da realidade social, com a realidade individual sendo vista como parte da totalidade da realidade social. Ou seja, a autora parece confundir a relação entre prática social e teoria, que necessita para seu entendimento de aportes teóricos que dêem conta do entendimento da totalidade da realidade social, com as ações individuais que determinam a realidade do indivíduo. Devido a esta confusão, nunca se pode dizer claramente o que quer dizer a autora, uma vez que nem esta é totalmente clara em sua argumentação, mas há uma nítida matriz existencialista nesta sua elaboração.

Na elaboração do MST esta relação entre um marxismo com outras correntes filosóficas de caráter mais fenomênico, há a idéia de que se pode “misturar as pedagogias”:

Na idéia, pois, da “práxis (em Marx necessariamente social) como princípio educativo” cabem diferentes matrizes pedagógicas: o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva. E seu raciocínio nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser vista isoladamente ou deve ser absolutizada como matriz central; nenhuma das matrizes tem força material suficiente para dar conta sozinha da complexidade (que se revela cada vez maior) da formação humana. O ser humano se forma pela ação combinada, que às vezes é também contraditória, de diferentes matrizes pedagógicas; dependendo das circunstâncias a influência principal pode vir de uma ou de outra matriz, mas nunca a educação de uma pessoa, ou de um coletivo, será obra de um único sujeito pedagógico. (...) De qualquer modo, na análise ou na condução da educação de sujeitos concretos não se trata de considerar uma matriz ou outra, mas o conjunto das circunstâncias que precisam ser educadas, percebendo a especificidade da produção de aprendizados humanos em cada uma delas. É no entrelaçamento, na relação dialética, entre as diferentes matrizes que se produz a complexa (e ainda em muitos aspectos misteriosa) arte da formação humana. (*Ibid.*, p. 7) (grifos da autora)

Indica-se, assim, a necessidade da “juntada” de diferentes “matrizes pedagógicas”, embora a autora em momento algum deixe claro o que é uma matriz pedagógica. O existencialismo fenomênico, entretanto, fica também evidente quando se diz que “não se trata de considerar uma matriz ou outra, mas o conjunto de circunstâncias que precisam ser educadas”, como se cada circunstância fosse diferente uma da outra, como se um caso não tivesse relação com outro, se não pudesse ser entendido na complexa teia de relações que produzem a totalidade da realidade social, uma vez que é tomado de forma fenomênica. Por isto verifica-se, novamente, uma tomada fenomênica da realidade por parte do MST, característica esta que não pode ser disfarçada com citações à categoria práxis, supostamente numa vertente marxista. Assim, se limita a tomada do MST a uma tomada fenomênica, utilizada como matriz para entender o ser humano, o existencialismo. Como para este a existência precede a essência, na realidade não existe essência, o que faz com que se veja cada indivíduo isolado como um fenômeno impar, portanto impossível de ser entendido de forma mais ampla, como uma peça do todo da realidade social.

Neste sentido, a autora deixa clara a relação entre a suposta “Pedagogia do Movimento” e o existencialismo quando admite que há relação entre esta pedagogia e a “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. De acordo com CALDART (s/d., p. 7-8):

Existe uma relação de origem entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia do Oprimido (teorizada por Paulo Freire). Ambas são materializações históricas da Pedagogia da Práxis. E a Pedagogia do Movimento também é herdeira da Pedagogia do Oprimido. A Pedagogia do Oprimido traz para a reflexão pedagógica o potencial formador da condição de opressão, que exige a atitude de busca de liberdade e de

luta contra a opressão, e que coloca os oprimidos na condição potencial de sujeitos da sua própria libertação. A Pedagogia do Movimento continua esta reflexão e chama a atenção para a dimensão humanizadora/formadora da radicalização desta busca pela libertação que acontece de forma coletiva através da luta social: as pessoas se educam/se humanizam/se libertam participando de Movimentos Sociais cuja dinâmica combina luta social, de perspectiva histórica, e organização coletiva.

Com isto, verifica-se a explícita relação entre a pedagogia do MST e o existencialismo, haja vista ser este, de acordo com PAIVA (2000) e SAVIANI (2005 e 2007) a base filosófica da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Deve-se lembrar que nesta obra, FREIRE (2005) deixa claro que não é uma educação “para” o oprimido que o libertará, mas sim uma educação “do” oprimido que pode assumir esta tarefa histórica.

Desta obra, também, pode-se tirar a relação explícita entre o existencialismo e a suposta educação do campo, uma vez que é corrente entre os defensores da possibilidade deste tipo de educação, que esta é necessária por ser “daqueles que vivem no campo” ou dos “povos do campo” e nunca de alguém “para” estes povos.

Finalmente, a proposta de educação do MST coloca a necessidade da escola construir uma educação do campo. Para isso, há que construir uma escola que “reafirme os Movimentos Sociais como sujeitos protagonistas deste projeto de educação, tomando seu projeto como referência.” (CALDART, s/d., p. 8) Para dar conta disso é necessário “incluir a escola naquele exercício pedagógico de compreender os aprendizados humanos produzidos na vivência da luta social e da organização coletiva e incorporá-los na reflexão pedagógica específica da educação escolar”. (*Ibid.*, p. 11). Assim, há a necessidade, para o MST, da “ocupação da escola”, como colocam MARTINS (2004) e CALDART (2004). De acordo com a autora,

mas nos deixa claro que a escola somente desenvolverá ou ajudará a consolidar aprendizados humanos próprios a lutadores sociais e a cultivar identidades coletivas produzidas em Movimentos Sociais se houver uma intencionalidade específica e cotidiana para sua transformação; ou seja, se os sujeitos sociais que a “ocuparem” forem capazes de constituir no dia a dia organizativo e pedagógico da escola relações sociais que superem (ou pelo menos contradigam) aquelas que a instituíram. (CALDART, s/d, p. 13)

Ou seja, o ideário da ocupação da escola, para o MST, se dá a partir da necessidade de construir seus sujeitos, construção esta que necessita de uma escola que eduque para a luta, em última instância, a única maneira de formar os indivíduos. O existencialismo fenomênico aqui não pode ser disfarçado, uma vez que

somente uma escola nesses moldes, que eduque para e pela vida, é compatível com a tese fundamental do existencialismo de que a existência antecede a essência. Se isto é verdade, a busca da formação dos indivíduos deve se dar, a todo momento, relacionando o que este deve estudar, o que este deve aprender, com suas condições empíricas concretas de vida, aos interesses e as situações que, em sua vida, aparecem.

Isto se deve ao fato de que, para o existencialismo, a formação do indivíduo é única, uma vez que a existência precede a essência. Assim, a educação deve ser organizada para formar para a liberdade, que somente virá com o respeito à forma de vida de cada um, potencializando e/ou aumentando as possibilidades dos indivíduos sobre o mundo, afinal, “o homem se forma no mundo” como dizem os existencialistas. Daí a necessidade da ocupação da escola, maneira de liberar a escola de estruturas que não contribuem para a liberdade dos indivíduos, dado que geralmente caem no vício de querer dizer às pessoas o que estas devem aprender, não contribuindo, portanto, para sua formação autêntica, considerada esta como aquela que abre possibilidades para o indivíduo construir sua existência.

4.3. As Casas Familiares Rurais e seu projeto educativo

Como já visto no capítulo anterior, as Casas Familiares Rurais nascem como um projeto de educação para interferir no processo de desenvolvimento do meio rural, acreditando que este pode ser alterado com um tipo específico de educação, de formação dos jovens que nele vivem. Além deste “otimismo pedagógico”, verificou-se também que o projeto das Casas Familiares Rurais pensa num tipo de desenvolvimento que seja o “desenvolvimento das pessoas” em consonância com o “desenvolvimento do meio”. Assim, pensa-se dentro da ordem capitalista de sociedade, tendo como objetivo atingir um “tipo de desenvolvimento” que seja mais distribuidor de renda e de melhores condições de vida para as pessoas. Neste sentido, o projeto das Casas Familiares Rurais assenta-se, nas suas propostas para o Brasil, assim como aquele da FETRAF-SUL, do Governo Federal, através do MDA e do próprio MST, dentro da busca daquilo que estes atores passaram a denominar

de “novo modelo de desenvolvimento”. Ou seja, a busca da construção de um “desenvolvimento rural sustentável e solidário”, ou o “desenvolvimento local”.

Nesta parte da tese, interessa verificar como as Casas Familiares Rurais buscam esta construção em seu projeto educativo. É evidente que este, derivando de seu projeto de sociedade, como exposto no Capítulo III, busca maneiras de formar para a construção deste tipo de desenvolvimento. Já foi dito naquele capítulo que, para as Casas Familiares Rurais, o “desenvolvimento das pessoas traz o desenvolvimento do meio”. Assim, fica evidenciado que para este ator as mudanças no meio começam por mudanças nas pessoas, opção esta já aqui definida como idealista. Para conseguir isto, o desenvolvimento das pessoas, as Casas Familiares Rurais trabalham com dois princípios e/ou concepções para elas fundamentais. Um é o que estas denominam de “Pedagogia da Alternância” e, outro, é o princípio da “formação do ser humano integral”.

O primeiro, a Pedagogia da Alternância, consuma-se, para as Casas Familiares rurais, na alternância de períodos de trabalho na comunidade e estabelecimentos agropecuários, com períodos de estudos na escola formal. O segundo, ao propor uma educação que quer ultrapassar a simples escola para a profissionalização, mas que forme o indivíduo também para as questões gerais presentes no mundo, a formação do “ser humano integral”. Nestas condições, unindo os dois elementos, deve-se pensar num conhecimento personalizado. Segundo ESTEVAM (2003, p. 29-30),

para cada propriedade, é necessário um tipo de conhecimento, cada uma tem suas características próprias, suas limitações e complexidades; é necessário portanto, um conhecimento diferenciado e apropriado. Um outro aspecto é que cada pessoa tem uma maneira diferente de ver o mundo, as pessoas são diferentes entre si. Então todos precisam ter seu próprio conhecimento para fazer a leitura das coisas.

Se o objetivo das Casas Familiares Rurais é a mudança do meio e se este é visto a partir da mudança dos indivíduos, há necessidade de um conhecimento específico, para cada pessoa. Neste sentido, e como será visto no Capítulo V a seguir, há riscos de uma aproximação deste ideário com os ideários pós-modernos, que admitem a existência de vários conhecimentos, que se assumem como de indivíduos, raiz do relativismo desta tendência filosófica. Isto traz, pelo menos, três conseqüências. Uma primeira é que a proposta das Casas Familiares Rurais recai no construtivismo, versão pedagógica que diz que os alunos têm que construir seu

conhecimento. De acordo com GIMONET (1999), ao falar sobre o método pedagógico das Casas Familiares Rurais:

Esta pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean Piaget na fórmula “praticar e compreender”. Praticar quer dizer ação, a experiência que temos das coisas, e a compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática o que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFA’s, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber. (p. 45)

Como se percebe, para as Casas Familiares Rurais sua suposta Pedagogia da Alternância se coloca como forma do aluno construir seu conhecimento. Esta construção vem, como se viu, em primeiro lugar, de sua realidade, de seu cotidiano como o *locus* privilegiado de construção de seu conhecimento. Neste sentido se dá a segunda conseqüência do construtivismo piagetiano das Casas Familiares Rurais, que é o de colocar o cotidiano como centro do processo de busca da construção do conhecimento. Segundo FORGEARD (1999, p. 65),

a alternância não consiste em dar aulas aos jovens, e em seqüência perder-lhes que apliquem isto no terreno. Mas ao contrário, o processo de aprendizagem do jovem parte de situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a ser fontes de interrogações, de trocas e o CEFFA o ajuda a encontrar suas respostas.

Assim, o aluno aprende fazendo: “A base epistemológica é o aprender fazendo e o pensar agindo. O prático, o teórico e o experimental se articulam e imbricam”. (MÂNPIO, 1999, p. 53) Assim, a experiência cotidiana, a situação da comunidade onde vive o aluno, é condição essencial para o desenvolvimento da educação deste. Isto decorre da noção das Casas Familiares Rurais que o conhecimento deve servir para o desenvolvimento do meio.

Ocorre que a noção de realidade deste projeto, decorre de sua visão de que esta deve ser definida pelos alunos e pela própria comunidade onde vivem. Como exemplo pode-se citar o caso da Casas Familiar Rural de Santo Antônio do Sudoeste, no Sudoeste paranaense, onde a realidade trabalhada pelos professores desta unidade eram os relatos da vida dos alunos, colocados como início do trabalho pedagógico em cada período letivo por estes. A Pedagogia da Alternância, para as Casas Familiares Rurais, consiste em receber os alunos do meio rural, discutir com

eles brevemente a realidade e a situação de sua comunidade e dos estabelecimentos agrícolas onde vivem para propor-lhes um projeto de estudo que melhore as condições de desenvolvimento deste meio. A partir disto, os alunos fazem para a turma na qual estudam um relato (evidentemente com os limites que possuem) de sua realidade, com a situação dos estabelecimentos agrícolas e da comunidade onde vivem. De posse deste diagnóstico, os alunos os apresentam para seus colegas e, em grupo, e com o auxílio dos professores, estes vêem e definem, com um grau maior de profundidade, as diversas realidades. Com esta análise, os professores planejam suas atividades nas diversas disciplinas de trabalho do currículo comum, mas sempre a partir das demandas e desta realidade dos alunos. Na metodologia destacada, o nível de apreensão da realidade é somente a descrição de fatos vistos no cotidiano pelos alunos e retrabalhados pelos professores. Ocorre que, como demonstra HELLER (1972), o cotidiano não serve de fundamento último para o entendimento da realidade, com esta se baseando e muitas vezes se definindo em instâncias que não se demonstram no cotidiano das pessoas. Além disso, a realidade de muitos alunos não passa de uma realidade alienada, com estes não tendo condições, sem a interferência de outras mediações como, por exemplo, da ciência, de entendê-la e/ou ter condições de pensar em situações que efetivamente a ultrapassem. Como escreveu KOSIK (2002) o mundo não se apresenta ao pensamento de maneira imediata, sendo para isto necessário mediações que vão além das possibilidades do imediato. Em última instância, o levantamento da realidade dos alunos realizada pelas Casas Familiares Rurais traz dificuldades de seu efetivo entendimento, produzindo as primeiras dificuldades para a consolidação de seu projeto educativo. Isto ocorre tanto por ser executado por alunos que estão no início de um percurso formativo, portanto ainda desapropriados dos instrumentais científicos para tal, como pelo próprio método empregado, na verdade uma proposta que se limita à descrição fenomênica da realidade. Isto pôde ser constatado durante a pesquisa através do acompanhamento de turmas onde eram realizadas as aulas com a análise da realidade dos alunos. Neste caso, esta se constituía em meras descrições de como os alunos viam o estabelecimento agrícola onde viviam, bem como dos estabelecimentos de sua comunidade.

Mesmo com esta característica, a proposta de ensino das Casas Familiares Rurais, a partir de seu construtivismo, recai no tipo de conhecimento que os alunos têm que aprender, evitado de utilitarismo, uma vez que este tem que ter ligação direta com a realidade dos alunos. Segundo ESTEVAM (2003, p. 30),

para isso, cada um deve buscar o seu conhecimento, o conhecimento útil, aquele adequado as suas necessidades, pois ao mesmo tempo em que se alardeia, que se vive no mundo da informação, nunca se esteve tão distante dela.

Esta concepção das Casas Familiares Rurais também é demonstrada por GIMONET (1999, p. 41) quando escreve que, “desta forma, o ensino para os adolescentes tinha um sentido e podia se transformar em aprendizagens. Atualmente ocorre o mesmo que ocorria naquela época, pois quantos conteúdos ensinados são um fardo inútil para aqueles que os recebem, uma vez que não têm significado algum?”

Assim, do conhecimento útil, se passa para a desvalorização do conhecimento científico, já que, segundo PINEAU (1999, p. 57), a escola da alternância:

É uma escola sem livros, sem textos para ler, sem papel para escrever, mas com muitas coisas a fazer, a suportar; é a escola da ação direta, da interação espontânea, das obrigações pesadas. (...) É uma escola sem programa. Ela é imprevisível e pode surgir à qualquer momento sob formas diferenciadas.

Além de não considerar a necessidade de “aulas para os alunos”, como visto, há uma relativa desconsideração da ciência, também na organização do trabalho escolar, que é realizado, como será visto no Capítulo V, a seguir, com professores por área de conhecimento (linguagens e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias) e não por disciplina, como ocorre numa escola tradicional. Neste aspecto, a desvalorização do professor é apenas uma consequência desta característica, pois, a Casa Familiar Rural, segundo PINEAU (1999, p. 57), “é uma escola sem mestre. Cada um é seu próprio mestre”.

Com todas estas características, a proposta de formação de uma Casa Familiar Rural não poderia deixar de ter uma separação superficial entre a teoria da prática, uma vez que esta escola é a escola da ação. De acordo ainda com PINEAU (1999, p. 56), “não é fácil falar com precisão e concisão do desenvolvimento pessoal que a Alternância pode favorecer como escola da experiência. Pois esta é, em si

mesma, mais uma escola da ação que uma escola do discurso”. Assim, há a necessidade, segundo os formuladores desta escola, de que “primeiro tenha a experiência, ou seja, o contato, a interação entre o organismo e o ambiente. Em seguida, que haja a possibilidade de uma reflexão ativa”. (*Id.*)

Finalmente decorrem daí duas outras características do projeto educativo das Casas Familiares Rurais que são tanto a “concepção ampla de currículo” e a supervalorização da participação dos pais que, segundo a análise de HIDALGO (2004), pode fazer com que se aproximem do ideário pós-moderno. De acordo com GIMONET (1999, p. 40), “eles (os pais dos alunos, fundadores das *Maisons Familiales Rurales*, na França) inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola”. Ou ainda, segundo o mesmo autor, “os CEFFA’s são escolas da região, criadas e geradas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar”. (GIMONET, 1999, p. 43)

A proposta objetiva uma formação para um “ser humano integral”, caracterizada como aquela que traz elementos para a preparação do indivíduo que vai além da formação técnica, mas que permita a este viver e desenvolver sua comunidade. Neste caso, parece claro a relação desta proposta com a proposta do comunitarismo cristão, como já explicado no capítulo anterior, uma vez que também para as Casas Familiares Rurais o “indivíduo somente se forma num coletivo, o coletivo de sua comunidade”. (*Ibid.*, p. 81)

Estas proposições apresentam um cunho idealista, haja vista que concebe as alterações no meio como consequência quase que direta da transformação das pessoas, sem considerar aspectos outros da realidade que devem ser alterados para se atingir os objetivos das Casas Familiares Rurais que, em última instância, é a permanência dos trabalhadores no campo.

Nota-se, assim, a filiação a alguns movimentos pedagógicos. Em primeiro lugar, há que verificar que as concepções de realidade e principalmente de currículo e de conhecimento são muito próximos daquilo que no Brasil se acostumou denominar de “Escola Nova” e, mais recentemente, com uma escola de cunho construtivista. No primeiro caso a presença de métodos ativos de trabalho com a realidade social e os conhecimentos a serem desenvolvidos com os alunos que

necessitam, na versão das Casas Familiares Rurais, partirem de sua experiência e de seu cotidiano. No segundo caso, como demonstram DUARTE (2001) e ARCE (2000), a presença da constante necessidade da construção dos conhecimentos pelos alunos, desconsiderando uma educação que parta de conhecimentos já sistematizados e com a pretensão do universalismo objetivo. Neste sentido, BEGNAMI (2006); CALVO (2002) e GIMONET (1999) são explícitos, pois dizem que a proposta de formação das Casas Familiares Rurais derivam do pensamento de Jean Piaget e dos existencialistas cristãos Carl Rogers, Paulo Freire e Emanuel Mounier.

Assim, como se pode perceber, o projeto educativo das Casas Familiares Rurais é voltado ao combate ao fim das sociedades rurais, mas faz este combate pelo viés do existencialismo, na pedagogia do sujeito e com uma base cristã personalista, principalmente em Emanuel Mounier. Enfim, como se demonstrará no próximo capítulo, há uma base idealista e existencialista na concepção de mundo e em seu projeto educativo, características que podem aproximá-lo do ideário pós-moderno.

4.4. A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul do Brasil (FETRAF-SUL) e seu projeto educativo

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul do Brasil – FETRAF-SUL, como visto no capítulo anterior, trabalha na perspectiva, como todo o sindicalismo cutista, da construção de um “novo projeto de desenvolvimento, sustentável e solidário”, portanto dentro dos marcos do capitalismo. Por conta disso, a FETRAF-SUL coloca, como um de seus objetivos, lutar pela obtenção de “políticas públicas” para o setor da agricultura, considerada como aquela prioritária para um novo modelo de desenvolvimento, que neste caso é a agricultura familiar. É neste sentido que deve ser visto o grande objetivo do projeto educativo da FETRAF-SUL: dar poder, dar cidadania para esta agricultura familiar para um suposto “novo projeto de desenvolvimento”.

Para isto, duas dimensões devem ser exploradas: de um lado o projeto da FETRAF-SUL para a sociedade como um todo, balizado na necessidade de

“democratizar o Estado” e, de outro, sua proposta existencialista de que o homem é “um ser inacabado, inconcluso, devendo a educação contribuir para o projeto de formação do ser humano”. No primeiro caso, a questão da possibilidade de democratizar o Estado tem relação com a cultura. Como a FETRAF-SUL vê o ser humano como o resultado do confronto de culturas, a educação segundo ela,

é um elemento imprescindível para fomentar a intencionalidade do movimento social em reforçar o empoderamento dos trabalhadores, criando condições políticas e ideológicas para disputar proposições e posições na sociedade com o objetivo de construir a hegemonia das classes populares. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 22)

Por conta disso:

A questão cultural, quando inserida pedagogicamente na luta social, tem a força de despertar a importância da dimensão política e da organização do povo, o que contribui para a formação da identidade popular, a leitura crítica da realidade, de produzir um posicionamento respeitoso da vivência da diversidade, dando a devida valorização à dimensão ética. (*Id.*)

Assim, a cultura do trabalhador rural, no caso o agricultor familiar, deve ser trabalhada de forma a fazê-lo lutar por seus direitos, fato este que será facilitado por um projeto de educação. Este projeto poderá, então, facilitar a construção de um novo projeto de desenvolvimento baseado na realidade do agricultor familiar, uma vez que assim lutaria e conseguiria uma maior democratização do Estado.

A FETRAF-SUL/CUT empenha-se na luta pela implementação de um projeto de desenvolvimento no qual a educação tem um papel estratégico no processo de construção. Para a Federação, a educação do campo não pode ser apenas diferente em seus conteúdos, Ela precisa ser nova em conteúdos, nas formas e nos fins. Não dá mais para adaptar os conteúdos para a escola do meio rural. Precisam ser construídos conteúdos e metodologias que possam dar conta do potencial estratégico que tem a agricultura familiar para o desenvolvimento do país. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 26)

Como se pode perceber a educação, para a FETRAF-SUL, tem que trazer elementos da discussão e de construção da identidade do sujeito agricultor familiar. Por isso, a Federação reivindica uma educação que não transfira conteúdos, como faz a suposta escola tradicional, mas aquela que valorize os conteúdos relacionados à agricultura familiar. Para dar conta disso, a Federação advoga uma educação “popular”:

Na educação popular, ao contrário da educação tradicional, temos uma mudança radical de concepção antropológica – o ser humano é entendido como projeto, em permanente processo de construção na relação com os outros e com o mundo, sendo a educação um ato coletivo e solidário fundamentado no diálogo. (*Ibid.*, p. 24)

Neste caso fica evidenciada, para além da necessidade de uma educação que ultrapasse a escola dita “tradicional”, a tomada, pela FETRAF-SUL, fenomênica na interpretação da realidade e existencialista na interpretação do ser humano, uma vez que vê este último como um ser inacabado, mas sem suas relações com a totalidade da realidade social mais complexa.

Assim se complementa a relação do projeto político da Federação, de democratização do Estado via conquista de espaços para um ator social específico, para ela uma agricultura familiar, cujos interesses entram em embate com outros “atores” sociais e que, para tanto, tem que ser educada, com o seu projeto de educação. Nesta perspectiva de análise social, o existencialismo é a base filosófica fundamental uma vez que, considerando a existência anterior à essência, vê o ser humano como o produto das várias opções tomadas pelo indivíduo durante sua vida. Assim, o vê como produto de uma evolução quase que independente da totalidade da realidade social em que vive, totalidade esta, inclusive, que não é levada em consideração por ser pouco importante, mas pelo fato de, para o existencialismo, não ser possível de ser entendida objetivamente.

Para dar conta disso, duas características do projeto educativo da FETRAF-SUL podem ser consideradas como conseqüências de seu existencialismo. Uma é a necessidade de uma educação que leve em consideração a realidade do próprio aluno:

Ao defendermos os princípios básicos da Educação Popular, estamos compreendendo que a educação como um todo precisa partir da realidade de cada educando (a), o que significa dizer que a apreensão da realidade é imprescindível no processo de construção do conhecimento. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 24)

Portanto, partindo da realidade do povo, podem-se construir os conhecimentos que este necessita. Por conta disso, outra conseqüência de sua concepção educativa é a necessidade de trabalhar com o suposto “conhecimento do povo”, o que a Federação denomina de “saber do povo”. Para esta:

Partimos do pressuposto que a educação libertadora precisa reconhecer o saber do povo, que é parcial e fragmentado, mas que, ao ser sistematizado e organizado, cria condições de superar o que sabe e passa a incorporar o acúmulo teórico produzido historicamente. (*Id.*)

Este saber, então sistematizado, pode ser “um instrumento de luta política que ajuda a despertar, a qualificar e a reforçar o potencial popular em sua caminhada para romper a lógica dominante e construir uma alternativa solidária a

partir das classes populares”. (*Id.*) De toda forma, a aproximação à filosofia do sujeito continua, em:

Concebemos a educação popular como um processo, que considera as múltiplas dimensões para constituir um ambiente que propicie o ensino-aprendizagem, formando os conteúdos a partir de temas geradores extraídos da realidade dos(as) educandos(as), tendo como finalidade uma melhor apropriação do mundo pelos(as) educandos(as) e a sua inserção nos processos de transformação da sociedade. (*Ibid.*, p. 24-25)

A característica de deste tipo de concepção é o mesmo já visto no caso das Casas Familiares Rurais, que vão desde o desvelamento da realidade efetiva, como o método para fazê-lo.

Ocorre, daí, o problema da relação entre teoria e prática, uma vez que sem teoria revolucionária, com já bem demonstrou LÊNIN (1982b), não há prática revolucionária. Portanto, basear a educação com base numa realidade alienada e superficialmente definida, é a forma mais fácil de não conseguir ter uma prática que efetivamente altere a realidade, mesmo que esta seja unicamente a de conseguir uma melhor inserção de um suposto ator, no caso o agricultor familiar, na sociedade do capital e não a superação desta sociedade. Como já visto no capítulo anterior, o projeto cutista de sociedade é a implantação de uma sociedade afeitas ao ideário social-democrata, projeto que é, tanto por MÉSZÁROS (2001), quanto por TUMOLO (1999), entre outros, dado como inviável historicamente neste tempo histórico para a humanidade, como um todo, e para a sociedade brasileira, em particular. Portanto, a tentativa da FETRAF-SUL de implantar um projeto deste tipo para o meio rural no Brasil pode constituir-se num engano histórico, dada a impossibilidade do capitalismo incluir todos, inclusive os agricultores, diretamente aos seus processos de produção e consumo. Esta concepção, entretanto, deriva de uma metodologia de levantamento e análise da realidade que prescinde da tentativa de verificar a totalidade da realidade social, focada no localismo de uma agricultura familiar. Portanto, a análise da realidade da FETRAF-SUL não permite a esta ver o todo, dado que pretende basear-se unicamente na situação do suposto “ator social” que quer privilegiar. Neste sentido, a FETRAF-SUL é explícita, quando diz:

O nosso intuito, com esse conjunto de iniciativas, é construir um processo educacional adequado à realidade da agricultura familiar, ou seja, uma educação que tenha como fundamento a formação de sujeitos situados e críticos, colados em sua realidade e construindo conhecimentos a partir da reflexão sobre suas práticas em relação aos conhecimentos socialmente construídos. Uma educação que tenha objetivo de tornar os(as) educandos(as) sujeitos e que construam novos

conhecimentos a partir da relação permanente entre teoria e prática. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 103-104)

Desta forma, destaca-se outra característica do projeto educativo do FETRAF-SUL que é o construtivismo, em que os alunos têm que construir seu conhecimento.

Trabalharemos com a diretriz política de construir e de implementar uma proposta educacional, com direito ao acesso no ensino fundamental, médio e superior, que respeite as dinâmicas e as diversidades culturais locais e regionais, valorizando os processos formais e não formais, incorporando o conhecimento popular ao conhecimento reconhecido nas comunidades científicas, sociais e culturais para produzir novos saberes para a construção da cidadania e impulsionar a implementação do projeto de desenvolvimento sustentável e solidário. (*Ibid.*, p. 101-102)

Ainda diz a FETRAF-SUL/CUT (2007a, p.27), “o conhecimento é algo que se constrói coletivamente, a partir da realidade e da vivência cotidiana, sendo o sujeito da educação o(a) próprio(a) educando(a)”.

Mas, para além da formação básica, mesmo que colada às experiências dos alunos em seu estabelecimento agrícola, esta construção do “desenvolvimento sustentável e solidário”, supõe o trabalho educativo para o desenvolvimento de habilidades profissionais mais específicas, uma vez que somente conhecendo o meio é possível, segundo a FETRAF-SUL, trabalhar na perspectiva de sua construção. Para isso é necessário, entre outras coisas, “desenvolver um intenso processo de formação para avançar na organização da produção capacitando os(as) agricultores(as) familiares para o planejamento e para a gestão de suas propriedades e de sua produção, bem como para integrá-los ao mercado a partir de princípios agroecológicos e da economia solidária”. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 102) Ou, ainda, “organizar uma estratégia para a formação no campo da temática ambiental, conjugando pesquisa, educação ambiental e ações práticas em defesa da preservação do meio ambiente e da remuneração dos serviços ambientais prestados”. (*Ibid.*, p. 103) Ou, “avançar no ensino médio profissionalizante, através da celebração de convênios com Escolas Agrotécnicas, a fim de oportunizar a formação/habilitação de agricultores familiares e de técnicos comprometidos com a nossa proposta, potencializando o desenvolvimento da agroecologia e fortalecendo a agricultura familiar e suas organizações sociais”. (*Id.*) Nestes casos, a FETRAF-SUL é bem explícita, dizendo que é necessária a “incorporação da agricultura familiar ao mercado”, e para isto, há a necessidade de uma educação com vistas a fortalecer este tipo de agricultura, através de uma formação específica.

Por conta disso, o Projeto Terra Solidária, como será demonstrado no próximo capítulo, é a busca da FETRAF-SUL de construir estas proposições, além de servir de forma de financiar a própria organização e/ou a formação de quadros para a Federação, dirigentes ou não. No caso da formação de dirigentes, o projeto educativo da FETRAF-SUL também diz que há a necessidade de “desenvolver um processo de formação de lideranças sindicais” ou “ter um processo de formação político-sindical permanente e sistemático para dirigentes e para lideranças, a fim de fortalecer as concepções do projeto político de sociedade e de desenvolvimento, bem como sedimentar a identidade política e organizativa da agricultura familiar”. (*Ibid.*, p. 102)

Enfim, a concepção do projeto educativo da FETRAF-SUL é compatível com os princípios daquilo que alguns movimentos, inclusive a própria Federação, denominam de educação do campo. Assim, de acordo com esta última:

No meio rural, a educação precisa estar diretamente ligada à educação do campo, no qual os sujeitos do processo demarcam espaço para construir novos métodos e novas metodologias de educação, que considerem as especificidades da Agricultura Familiar. Nesse sentido, o debate se dá em torno de um conjunto de conhecimentos e de práticas que desafiem as pessoas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um lugar onde a construção da democracia e da solidariedade acontece e pode continuar acontecendo. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 26)

Para dar conta disso, a estratégia de educação da FETRAF-SUL é “intervir nos espaços institucionais para construir uma educação básica e de ensino médio público e universal, que considere a realidade e as dinâmicas da população que vive no campo: tempo, local, costumes, valores, o cotidiano, a linguagem”. (*Ibid.*, p. 103) Como se pode perceber, a FETRAF-SUL entendeu bem o que é a denominada educação do campo, o que será demonstrada a seguir, quando da apresentação e análise do Projeto Terra Solidária.

4.5. O Governo Federal (MDA/SAF/SDT) e seu projeto educativo

Como visto no Capítulo III desta tese, o grande objetivo do MDA é buscar o desenvolvimento agrícola e agrário, acreditando ser possível a resolução da questão agrária via adoção de técnicas e formas de gestão das políticas públicas dentro e na região do estabelecimento agrícola, sem alterações profundas na estrutura da

propriedade da terra no Brasil. Neste sentido, a SAF – Secretaria da Agricultura Familiar visa articular a busca deste desenvolvimento com um ator específico, para ela um agricultor familiar. Desta mesma forma, a SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial, tenta buscar o “desenvolvimento dos territórios rurais”, ou o suposto “desenvolvimento territorial”, nos moldes expostos no Capítulo III desta tese.

No que tange ao projeto educativo do Governo Federal, servindo este também de base para os quatro projetos de educação do campo que serão analisados no próximo capítulo, o grande objetivo do MDA/SAF/SDT é a utilização da educação e seus projetos como forma de buscar concretizar o desenvolvimento dos territórios, visando identificar e explorar suas potencialidades com base no empreendedorismo a partir do desenvolvimento dos conhecimentos locais. Assim, articulando esta educação com o agricultor familiar é que o MDA/SAF/SDT quer atingir este “desenvolvimento”. Nesse sentido, a gerência atual do Estado Federal não poderia deixar de ser menos explícita quando diz, sobre sua atuação:

A nível operacional o trabalho está organizado em eixos centrais de intervenção ou áreas de resultados, em torno das quais, um conjunto de ações se complementam por intermédio da elaboração, implementação e gestão do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável - PTDRS e da implantação do conjunto de projetos a ele vinculados. Esses eixos ou áreas de resultados são:

- Fortalecimento da Gestão Social
- Fortalecimento das Redes Sociais de Cooperação
- Dinamização Econômica nos Territórios Rurais
- Articulação Institucional de Políticas Públicas

Em torno desta estratégia se organizam e se articulam várias ações tais como: formação de agentes de desenvolvimento; inserção da educação do campo no processo de desenvolvimento; articulação de redes de cooperação; apoio ao comércio justo e solidário e as formas de associativismo e cooperativismo; infraestrutura social em apoio a¹¹⁵ agricultura familiar e suas formas organizativas; ampliação de espaços compartilhados de gestão social de políticas públicas e arranjos institucionais para implementação de planos de desenvolvimento territorial. Com isto se busca investir nas áreas de resultado, acima mencionadas, visando garantir importantes transformações em cada uma das dimensões do desenvolvimento. (MDA/SDT, 2007a, p. 5)

Fica aí clara a estratégia do MDA/SAF/SDT da articulação entre a agricultura familiar para um “desenvolvimento territorial” e a função que a educação tem para este Ministério, no caso assumida como uma educação do campo. Na realidade, para conseguir este tipo de desenvolvimento, a educação entra como estratégia

¹¹⁵ A falta de crase é por conta do MDA.

para conseguir a participação dos “agentes do território”, para sua participação numa governança local, no território. Segundo o MDA/SDT,

iniciativas exitosas em outros países e no Brasil, especialmente coordenadas por organizações da sociedade civil, vêm provando, historicamente, que uma das maneiras mais eficazes de romper o círculo da pobreza é apoiar estes processos de desenvolvimento local/territorial cujos eixos estruturadores são o fortalecimento do capital humano e social, dos sistemas produtivos locais e da governança local, gerando trabalho e renda, integrando políticas públicas e construindo a gestão participativa do território. Nesse processo a educação se coloca como um vetor estratégico para o desenvolvimento social e uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social dos sujeitos sociais das políticas do Ministério do Desenvolvimento Agrário. (MDA/SDT, 2006, p. 5-6)

Assim, uma das primeiras características do processo de educação pensado pelo MDA/SAF/SDT, como demonstrado, é o seu utilitarismo, característica esta oriunda da necessidade de pensar a educação para um objetivo imediato, que é a busca da competitividade do território, como visto no Capítulo II. Além disso, há a aceitação de que os supostos “atores” dos territórios, estão todos presentes fisicamente dentro destes e que os interesses destes atores são passíveis de serem comuns, sendo articulados no sentido de uma gestão comum do território, como se não houvesse interesses opostos entre capital e trabalho. Como já demonstrado no Capítulo III desta tese, na realidade este Ministério foi criado na gestão do Governo Fernando Henrique, quando ocupavam sua direção elementos oriundos do PSDB que acreditavam na possibilidade de transformação do agro via desenvolvimento, ou seja, apenas com a adoção de políticas específicas para o principal ator deste setor, neste caso identificado por eles como um agricultor familiar. Dentre estes elementos que compõem o corpo diretivo deste Ministério estava José Eli da Veiga, autor que possui uma proposta neopositivista para o agro, como também já visto no Capítulo II. Desde aquela época, entretanto, os autores do neodesenvolvimentismo uspeano, anteriormente qualificados já tinham influência sobre as proposições sobre o agro no Brasil e sobre este Ministério, daí a decisão em privilegiar esta agricultura familiar. Já no final do período do Governo FHC, quem ascende à gerência da SAF é um integrante do PT, oriundo do DESER, Gilson Alceu Bittencourt, um dos dois assessores da FAO, integrantes da equipe técnica do DESER, vinculado ao PT que, eivado do pensamento uspeano, como descrito no Capítulo II, continua então levando o pensamento neopositivista de José Eli da Veiga para os ditos movimentos de organização dos trabalhadores e de suas assessorias. Como na gerência Luiz

Inácio, quem ascende à gerência do Estado é o PT, o MDA apenas continua implementando este pensamento. Assim, o pensamento neoweberiano de Abramovay e o neopositivista de José Eli da Veiga continuam dando base para a dinâmica de atuação do MDA/SAF/SDT, mesmo em tempos da gerência Luiz Inácio, o que possibilita a conformação dos projetos educativos deste Ministério, nesta nova gerência, para a construção de um “desenvolvimento territorial” que, com base nas “relações de confiança” e num “capital social”, como diagnostica e recomenda ABRAMOVAY (2002 e 2003) possam fazer a “concertação e a governança dos territórios”.

Neste sentido a educação entra como ferramenta para abrir possibilidades para as pessoas poderem participar deste desenvolvimento, uma vez que o mote da propaganda do MDA/SDT é “Desenvolvimento com todos”. Neste sentido, é interessante ver o que diz o Delegado Federal do Ministério do Desenvolvimento Agrário no Paraná, ex-técnico do DESER, Reni Antônio Denardi, sobre o “desenvolvimento territorial”. Para este, falando sobre o processo de discussão e definição de um “plano territorial de desenvolvimento”, no que o MDA/SDT denomina de Fórum de Desenvolvimento:

Então este processo de discussão nos fóruns de desenvolvimento, nos conselhos de desenvolvimento, permite que este conjunto de visões, este conjunto de interesses seja harmonizado a partir das discussões, a partir do confronto de idéias, das visões de desenvolvimento que cada um tem e, no final, se chega digamos a um entendimento, a um consenso naquilo que se constitui a visão predominante dos atores relevantes num determinado território. (DENARDI, 2006)

Ou seja, acabou a luta de classes, uma vez que acabaram os antagonismos entre as classes sociais. A visão de que os interesses não são antagônicos e são discutidos nos “fóruns de desenvolvimento” é expressada também por Everaldo F. Bastos, técnico da EMATER no Território do Vale do Ribeira, no Paraná. Segundo este, “nada entra no território, um projeto, que não passe pelo fórum de desenvolvimento. Então não existe nenhuma ação no território, não há ações pontuais nos municípios. Nenhuma ação de impacto no território que não passe pela decisão do fórum”. (BASTOS, 2006)

A seguinte citação é longa, mas reflete a predominância daquilo que GOMES (2006) denomina de pensamento pós-estruturalista nas formulações sobre o agro no

Brasil e coloca bem o papel e articulação da educação com este suposto “desenvolvimento territorial”, nos termos descritos acima:

Com o aparecimento da indústria e a sua consolidação enquanto processo em alguns países da Europa, começa a ocorrer uma mudança radical no modo pelo qual os vários países buscam sustentação econômica. O processo de industrialização modifica profundamente a estrutura econômico-social dos países envolvidos nessa “nova” atividade. As conseqüências para essas localidades são tão evidentes que em muito pouco tempo a industrialização configura-se como sinônimo de desenvolvimento. Mas de onde vem a idéia de desenvolvimento? No início da década de 60 o mundo vivia a Guerra Fria entre Estados Unidos e a antiga União Soviética. Preocupados com a expansão comunista no mundo, os Estados Unidos propuseram a modernização das sociedades consideradas atrasadas - segundo eles as mais inclinadas a adotar o modelo soviético. O progresso técnico difundiu-se, rapidamente, modificando os estilos de vida e de consumo e o projeto de melhoria da qualidade de vida da população centrado apenas na modernização da economia começou a se estruturar e se fortalecer. Ganhava força o modelo de desenvolvimento alicerçado na idéia da industrialização dos países. Mas essa forma de pensar não demorou muito a se mostrar profundamente desigual, determinando ritmos de progresso diferenciados, conforme o país e a região em que estivesse localizado. Naquela época era difundido o conceito de que a fome no mundo era o resultado da baixa produtividade de alimentos do setor agrícola, era necessário para que a produtividade fosse alta, que os processos de irrigação, controle de pragas, manejo do solo, entre outros sofresse alterações profundas. Assim o uso de máquinas pesadas, defensivos agrícolas e outros produtos agroquímicos passaram a ser sinal de modernização agrícola e conseqüentemente de desenvolvimento. Nesse sentido a agricultura buscará modernizar-se, intensificando sua produção e produtividade estreitando sua relação com a indústria, seja comprando e vendendo produtos, seja ela mesma sofrendo um processo de industrialização, através da introdução de máquinas pesadas, produtos agroquímicos e um novo comportamento do agricultor - mais individualista e competitivo no mercado. A partir da década de 70 análises dos resultados obtidos publicizam e tornam visível a falácia desse modelo de desenvolvimento, obrigando a se levar em consideração outras dimensões da vida e a inserir, no processo, os atores sociais protagonizando essa história. As disparidades regionais, a pobreza crescente, a negação de liberdades individuais vão ficando cada vez mais contundentes e claras. É possível afirmar que organismos nacionais - normalmente não governamentais - organismos internacionais, segmentos representativos de interesses da sociedade civil se arvoram em um processo de denúncias e buscas de alternativas á forma de condução do desenvolvimento centrado no crescimento econômico. A economia, a ecologia, e o próprio processo de desenvolvimento se tornam problemas de responsabilidade de todas as nações. As diversas conferências, os encontros internacionais e as experiências alternativas, espalhadas em diversas regiões do mundo, começam a esboçar um novo modelo visto, desta feita, como desenvolvimento humano e social, tendo como preocupação, também, a sustentabilidade do processo. Ele se difunde como uma proposta diferenciada preocupada, então, com o capital humano, social, ambiental, institucional e também financeiro dos locais ou territórios - fatores reforçados nas atuais Declarações da Carta de Compenhague (2000)¹¹⁶ - e torna-se, ao mesmo tempo, “uma alternativa viável de organização da sociedade” possível através de estratégias de desenvolvimento territorial. Essa transição para um novo paradigma não só demanda novas concepções e formas de compreender um processo de desenvolvimento

¹¹⁶ Carta oriunda da Conferência de Chefes de Estado sobre Desenvolvimento Social, realizada em julho de 2000, em Copenhague. Nela os chefes de Estados dizem que a raiz da exclusão é a incompatibilidade entre, de um lado o ideário humano, individualista e egoísta e de outro a dimensão social da economia. Para salvar uma democracia que seja efetiva e durável, única forma, segundo esta, de sanar esta incompatibilidade, a referida Carta professa a união entre o Estado, ONG's, sociedade civil, igrejas e a comunidade internacional.

diferente - menos preocupado com o capital financeiro - mas também demanda novas formas de conceber e organizar a economia, de inserir e integrar a sociedade em torno desse processo. A revolução tecnológica e organizacional deve provocar, neste novo modelo de desenvolvimento, fortes mudanças na compreensão dos padrões de competitividade entre nações e regiões, na relação entre economia e natureza e na relação entre sujeitos e processo de desenvolvimento, requerendo desses uma ação pro-ativa¹¹⁷ de identidade, compromisso, empreendedorismo e, sobretudo, apropriação eqüitativa de seus resultados e poderes. No terreno organizacional este novo modelo redefine as relações de trabalho com a flexibilização, a terceirização, o trabalho autônomo e a construção de novas institucionalidades e formas de organização da sociedade que agora requer sua inserção no processo de gestão social de políticas públicas para o desenvolvimento e a inclusão social, favorecendo a possibilidade de reconhecimento de micro poderes e estabelecendo instancias¹¹⁸ de gestão compartilhada. É o investimento nas capacidades individuais que dependem entre outras coisas, de disposições econômicas, políticas e culturais. Mas a abordagem territorial não significa apenas uma escala dos processos de desenvolvimento a ser considerada, ela implica também um determinado método para favorecê-los. Nela o desenvolvimento não é decorrência da ação verticalizada do poder público, mas sim da criação de condições para que os agentes locais se mobilizem em torno de uma visão de futuro, de um diagnóstico de suas potencialidades e constrangimentos e dos meios para perseguir um projeto próprio de desenvolvimento sustentável. É assim que a perspectiva territorial do desenvolvimento rural sustentável permite a formulação de uma proposta centrada nas pessoas, que leva em consideração os pontos de interação entre os sistemas sócio-culturais e os sistemas ambientais e que contempla a integração produtiva e o aproveitamento competitivo destes recursos como meios que possibilitam a cooperação e co-responsabilidade ampla de diversos atores sociais. Trata-se, portanto, de uma visão integradora de espaços, atores sociais institucionais, mercados e políticas públicas de intervenção através da qual se pretende alcançar: a geração de riquezas com eqüidade; o respeito à diversidade; a solidariedade; a justiça social e a inclusão social. (SDT/MDA - Planejamento 2005).

Esse chamamento provoca uma revisão e um redimensionamento do local, aventurando-se em espaços de discussões de políticas públicas e gestão participativa estruturando estratégias de exercício do poder. Tem assim incentivado práticas e novos posicionamentos no tratamento do desenvolvimento em qualquer espaço territorial, sendo, a partir dessa premissa, considerado uma estratégia de ação. Novas abordagens e estratégias para o desenvolvimento vão, então, sendo construídas, entre elas a territorial. Adotar esta abordagem como referência para uma estratégia de apoio ao desenvolvimento rural se justifica por, ao menos, quatro aspectos. Primeiro, porque o rural não se resume ao agrícola. Mais do que um setor econômico, o que define as áreas rurais enquanto tal são suas características espaciais: o menor grau de artificialização do ambiente quando comparado com áreas urbanas, a menor densidade populacional, o maior peso dos fatores naturais. Segundo, porque a escala municipal é muito restrita para o planejamento e organização de esforços visando a¹¹⁹ promoção do desenvolvimento. E, ao mesmo tempo, a escala estadual é excessivamente ampla para dar conta da heterogeneidade e de especificidades locais que precisam ser mobilizadas com este tipo de iniciativa. Terceiro, porque na última década e meia tem se acentuado o movimento de descentralização das políticas públicas, com a atribuição de competências e atribuições aos espaços locais. Por fim, em quarto lugar, o território é a unidade que melhor dimensiona os laços de proximidade entre pessoas, grupos sociais e instituições que podem ser mobilizadas e convertidas em um trunfo crucial para o estabelecimento de iniciativas voltadas para o desenvolvimento. Os conceitos de empoderamento e de protagonismo social

¹¹⁷ A ausência do assento é, novamente, por conta do MDA.

¹¹⁸ A ausência de assento é, novamente, por conta do MDA.

¹¹⁹ A ausência da crase, novamente, se deve ao MDA.

tornam-se essenciais para o fortalecimento das comunidades e sustentabilidade dessa nova proposta de desenvolvimento que considera, sobretudo, o potencial endógeno, isto é, humano, econômico, cultural, político e institucional. Sua proposta está centrada na valorização do capital humano, do capital social e da participação, exigindo a observância de valores como a autonomia, a democracia, a dignidade do ser humano, a solidariedade, a equidade e o respeito ao meio ambiente. Esse capital humano e social - uma idéia vinda de Tocqueville, originalmente política, redimensionada posteriormente para uma concepção econômica por razões óbvias - apontará para a necessidade de consolidar novos pactos sociais implicando em novas formas de agir e no redesenho das relações institucionais, educacionais, políticas, econômicas e culturais de forma a garantir condições de aproximação de cidadãos e cidadãs das decisões que lhes dizem respeito, tentando romper com os espaços do “poder dominação”. A idéia de capital humano e capital social tenta, dessa forma, retornar a sua concepção original sendo, pois considerados como condição para espaços coletivos, respectivamente, em que as pessoas que o compõem tenham um propósito convergente e compartilhem interesses e valores comuns. (MDA/SDT, 2006, p. 6-9)

Novamente evidencia-se a visão superficial da realidade a partir do MDA/SDT, mas pautada numa visão ideológica, derivada das raízes filosóficas idealistas, desdobradas em versões pós-estruturalistas, neopositivistas e neweberianas. Os aspectos fenomênicos de sua tomada da realidade ficam explícitos, acarretando, portanto, superficialidade no entendimento da realidade, quando colocam não no capitalismo, em sua dinâmica concentradora de riqueza e poder, mas num suposto modelo de desenvolvimento, o responsável pelas condições atuais da vida humana. A percepção do MDA/SDT vende a ideologia que este modelo de desenvolvimento, que concentrou renda e destruiu e destrói o meio-ambiente, foi uma questão de opção, como se não fosse uma condição derivada da própria dinâmica de acumulação de capital. Não sendo, portanto, inerente ao processo de acumulação de capital, o MDA/SDT diagnostica a necessidade de novas relações entre as pessoas para a construção de um novo modelo de desenvolvimento, para um desenvolvimento “centrado nas pessoas”, como diz. Para isso, considera que há a necessidade de criação de espaços de articulação entre os agentes do território. Por conta deste diagnóstico, cria os Fóruns de Desenvolvimento, para supostamente criar o “empoderamento” dos atores no território. Daí deriva sua proposta de educação, haja vista que este empoderamento só será atingido com um processo de educação das pessoas¹²⁰.

¹²⁰ A influência que o pensamento pós-estruturalista teve e ainda tem sobre as ONG's no mundo, e no Brasil em particular, não é objeto desta tese, mas há que lembrar que o exposto pelo MDA é, em essência, derivado deste tipo de pensamento. Ocorre que os gerentes das secretarias atuais do MDA, formaram-se no interior do onguismo. O gerente da SDT, por exemplo, Humberto de Oliveira, é um expoente do onguismo no Nordeste Brasileiro.

Deve-se deixar claro que não há problema algum em buscar a educação para as pessoas que vivem no meio rural, mas a questão está em que esta é parte de um diagnóstico da realidade do meio rural que não dá conta de captar esta em toda sua complexidade. Assim, o projeto de alteração desta realidade que o MDA/SDT quer dificilmente trará efetivamente esta alteração. O problema é que o MDA/SDT coloca a educação que então propõe, ligada diretamente aos mecanismos de solução destas condições, nos moldes então propostos por ela, descritos acima. Em sua visão pós-estruturalista, os problemas da pobreza no agro no Brasil na atualidade resultam da falta de um ator consciente e formado para articular-se e buscar a superação de sua condição de pobreza. Para o MDA/SDT estes resultam de pessoas não empoderadas, o que traz para a educação uma concepção também pós-estruturalista: basta empoderar as pessoas para superar suas precárias condições de vida. Assim, seu projeto de educação também fica neste viés, analisando de forma pós-estruturalista a realidade contribui para a propagação da visão que a situação de vida das pessoas é um problema pessoal, despolitizando as pessoas, pois os problemas por que os indivíduos passam no meio rural ficam explicados pela capacidade de cada indivíduo participar e/ou não dos processos de discussão do desenvolvimento.

Nesta perspectiva, uma educação utilitarista, baseada na ligação entre educação e desenvolvimento, é explícita por parte do MDA/SDT. Novamente a citação é longa, mas esclarecedora:

Os novos paradigmas de educação e de desenvolvimento, na perspectiva da transformação do social e do humano, consolidam-se a partir de sua capacidade de aumentar o potencial transformador dos sujeitos - tanto social quanto econômico - investindo no processo de informação e reflexão sobre a "verdade", pela decodificação da realidade e de melhores serviços que lhes possam favorecer este movimento, tais como: a educação, a capacitação, a saúde, a alimentação, a tecnologia, um meio ambiente saudável assegurando que os frutos do desenvolvimento econômico favoreçam, realmente, a melhoria da qualidade de vida. Deve permitir, igualmente, que as pessoas sejam consideradas protagonistas da história e não apenas receptáculos de resultados de ações demandadas de ambientes exógenos e distanciados de seus interesses. Vale destacar que este novo modelo de desenvolvimento não é, com certeza, uma nova panacéia que a todas as distorções poderá corrigir. Em seus meandros e teias circulam suas contradições, relações de poder e controvérsias, bastando lembrar, por exemplo, que a competitividade é, cada vez mais, colocada como um valor na sociedade globalizada; que o capitalismo não mudou suas regras no jogo; que interesses diversos e por vezes estranhos permanecem rondando e formatando estratégias de ação nacionais e internacionais. Entretanto, ele nos abre espaços para sentir, pensar e permitir que flua, das iniciativas locais territoriais e individuais, horizontes de um novo mundo possível que mesmo parecendo utópico, ainda assim terá o dom de, por tal condição,

manter-nos firmes nessa busca. O desenvolvimento local enquanto estratégia de ação, voltada ao desenvolvimento com equidade, reconhece o papel fundamental da educação e o exercício de micropoderes, no sentido foucaultiano, como “condição de possibilidade” permitindo o estabelecimento da identidade de projeto, da qual fala Manoel CASTELL¹²¹ (1999)¹²² que faz emergir o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento e de inclusão social e política. Essa articulação (educação x micro poderes x desenvolvimento social) permite a apreensão de que o poder é uma ação relacional fundamentada na compreensão de que o mesmo não se centra na força estatal, mas se dissemina como uma rede pela sociedade e as relações cotidianas em todos os níveis. O poder é existencial e se exerce entre pessoas livres consolidando-se apenas quando o sujeito o reconhece como tal e se reconhece com poderes para tanto (FOUCAULT, 1999)¹²³. É, portanto, um modo de agir sobre o outro, uma ação sobre outra ação, que abre possibilidades para diferentes campos de intervenção de sujeitos ativos. Seria o fortalecimento da participação da sociedade civil no processo de tomada de decisões e de gestão compartilhada de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social que compreende como imperativos de sua ação a cidadania, a justiça, a democracia, a autonomia e a liberdade, questões possíveis apenas a partir do auto-reconhecimento do poder ser e do poder fazer. Nesta lógica de ação fica óbvio a importância da educação neste processo e como a ação da SDT se volta para o apoio ao desenvolvimento rural sustentável nos centramos então na educação do campo. Nas duas últimas décadas, essa denominação vem se expandindo para demarcar o campo, o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento do espaço rural. Ela traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade porque se transformou no lugar, não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo. Tradicionalmente o rural aparece como o local da produção agropecuária, mas também do atraso, da pobreza, da falta de estruturas e da carência de serviços públicos. O espaço rural é o que “sobra” dos municípios, pois o relevante parece ser as “cidades”, mesmo que não passem de pequenos e médios centros que gravitam em torno do trabalho, da produção, da cultura diretamente vinculada ao meio ambiente. As especificidades da vida camponesa não têm na educação urbana o diálogo necessário para o atendimento das diferenças identitárias desses povos. Constitui-se, portanto, num campo específico que precisa ser reconhecido e trabalhado de modo próprio. A multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições foi construindo uma proposta pedagógica que contempla a identidade do campo, a heterogeneidade dos sujeitos sociais que vivem e/ou trabalham direta ou indiretamente com o meio ambiente, que reconhece o modo próprio de vida dos espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O desenvolvimento territorial requisita que essas experiências sejam reconhecidas em sua amplitude e diversidade e que busquemos superar a fragmentação e o isolamento de muitas dessas iniciativas, que não têm alcançado o grau de institucionalização, de articulação dessas práticas na perspectiva de contribuir com a política educacional e de desenvolvimento que estamos construindo em nosso país. (MDA/SDT, 2006, p. 9-11)

A concepção do MDA/SDT, portanto, é de um pós-estruturalismo que o leva ao utilitarismo. Como se verá no próximo capítulo, a sua visão de educação deriva

¹²¹ O erro no nome do autor, novamente deve-se ao MDA.

¹²² Trata-se da obra: CASTELLS (1999). Inclusão do autor.

¹²³ O MDA/SDT, no documento não diz de que obra de Michel Foucault está se referindo. Entretanto, cruzando a data referida com a interpretação dada a ele no documento, com a bibliografia disponível em português, deve ser, FOUCAULT (1999a) ou (1999b), referenciados nesta tese.

de uma visão fenomênica, baseada na esfera do indivíduo, como se os poderes na sociedade derivassem de relações entre indivíduos, como o próprio texto citado acima demonstra. Este é o exemplo da visão de filósofos como Foucault. Também neste sentido a visão do MDA/SDT é explícita, quando diz que a educação é forma de conseguir o “empoderamento” das pessoas, para que estas façam o “desenvolvimento territorial”. Contido naquilo que o MDA/SDT denomina de primeiro princípio para uma educação para o “desenvolvimento territorial”, há na realidade um existencialismo, explícito, quando diz que:

A primeira premissa é a concepção de Educação como formação e emancipação humana. Os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, vamos nos tornando humanos ou nos desumanizando no decorrer de nossas vidas de acordo com as experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais com os quais convivemos e nos quais estamos inseridos. A Educação enquanto formação humana constitui em uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de seus protagonistas e para construção de uma participação mais crítica e efetiva dos sujeitos, o que implica uma incorporação de responsabilidades individuais e coletivas por suas ações, da necessidade de relacionar e interagir com outros indivíduos para avançar na gestão das políticas e das comunidades onde vivem - no desenvolvimento do capital humano e social. É o desenvolvimento do capital humano e social na população rural, seu “empoderamento”, a força que permite ativar os esforços coletivos, públicos e privados, que leva ao aumento do emprego e da renda, que aprimora a qualidade de vida e que possibilita às comunidades rurais influírem¹²⁴ nas decisões que afetam seu destino. A educação como emancipação humana compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade. Essa relação, presente dentro da escola, possibilita uma reavaliação do passado, através do resgate da memória e dos conhecimentos socialmente sistematizados pela humanidade. É uma indagação sobre as barreiras que no presente se colocam a nossa condição humana de seres livres, conscientes e responsáveis e, a partir da produção desses conhecimentos nos remete a construir um futuro solidário, portanto, a luta por educação se vincula com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo. (MDA/SDT, 2006, p. 11 e 12)

Em consequência disto, aparece outra característica dos projetos de educação do campo, que é a de, apesar de tentarem negar, sua distância do pensamento pautado no materialismo histórico e no marxismo. No caso do MDA/SDT esta recusa é explícita. Para ele o poder é uma questão relacional pois, como dito acima, “o poder é existencial e se exerce entre pessoas livres consolidando-se apenas quando o sujeito o reconhece como tal e se reconhece com poderes para tanto”. Ou seja, o poder na sociedade do capital não deriva do

¹²⁴ Novamente a falta de acentuação gráfica deve-se ao MDA.

controle, do monopólio dos meios de produção e das armas por uma classe que, para garantir esses interesses, forma e conforma o aparato jurídico e o Estado para garantir a continuidade deste modo de reprodução da vida social. Para o MDA/SDT o poder é uma questão existencial, decidido por relações entre as pessoas. É questão de um grupo de pessoas que reconhece o poder de outras, como se o poder nascesse deste reconhecimento. Na visão do MDA/SDT, este poder mudaria com a educação, haja vista que, na sua visão, se as pessoas forem educadas, forem “empoderadas”, então não mais reconhecerão o tipo de poder que está até então colocado, mas exigirão, já que o poder é existencial, outro tipo de poder, quiçá mais justo e democrático. Assim, a educação muda o poder por mudar as formas de reconhecimento deste poder, sendo condição para um novo projeto de desenvolvimento, como quer o MDA/SDT.

Outra forma de deixar claro que na realidade a proposta do MDA/SDT não é baseada no materialismo histórico, permeando também os projetos de educação do campo no Brasil na atualidade, é sua concepção sobre o que permite a criação de emprego e o aumento da renda em um território. Para o MDA/SDT este processo é uma questão, como dito acima, do “desenvolvimento do capital humano e social na população rural, seu “empoderamento”, a força que permite ativar os esforços coletivos, públicos e privados, que leva ao aumento do emprego e da renda.” Ou seja, as questões do emprego e da renda, não são mais, como permite ver o materialismo histórico, derivadas de processos geopolíticos e econômicos que envolvem questões relativas às decisões de alocação de investimentos das empresas, visando à acumulação de capital, para tornar-se uma questão de esforços concentrados entre os indivíduos nos territórios.

Com estas premissas, o MDA/SDT assume definitivamente sua opção por um novo tipo de educação, que este também denomina de educação do campo, constituindo-se na segunda premissa de seu projeto educativo. Segundo este:

A segunda premissa é o conceito de educação do campo, conforme conceitua a LDB no seu art. 1º: abrangendo os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, por meio de diferentes iniciativas:

- Educação formal - são aquelas iniciativas dirigidas à escolarização da população nos diferentes níveis de ensino: básico (infantil, fundamental, médio e profissional) e superior, organizados pela rede pública estatal ou comunitária.

- Educação não-formal: são aquelas iniciativas dirigidas para a organização comunitária, produtiva, sindical, política, cultural, religiosa, geralmente organizadas pelos movimentos sociais, ONG's, pastorais, instituições de assistência técnica e pesquisa e outras entidades da sociedade civil.

A educação do campo é maior que a escola, pois está presente na vida e na organização do povo. No entanto, o resgate da importância da escolarização, como direito do ser humano tem-se constituído num movimento de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, o campo tem despontado como um celeiro de iniciativas educativas inovadoras envolvendo os movimentos sociais, ONG's, pastorais, prefeituras e escolas de formação sindical que estão redesenhando o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como uma ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário. Portanto, a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem se destina, e seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido. Assim, incorporam agricultores(as) familiares, assalariados(as) rurais, assentados(as), ribeirinhos(as), caiçaras, extrativistas, pescadores(as), remanescentes de quilombos, indígenas, enfim, todos os povos do campo brasileiro, sejam os que vivem no meio rural, seja¹²⁵ os que vivem nas sedes dos 4.485 Municípios rurais do nosso País. Enfim, não existe no campo uma única fisionomia. Não podemos pensar uma escola do campo como sendo homogênea, como se só houvesse um sujeito da aprendizagem; os sujeitos do campo são plurais, nos aspectos culturais, sociais, ambientais, de gênero, geração, raça e etnia, portanto, plurais precisam também ser as escolas. Trata-se de combinar formas de fazer uma educação que construa e cultive identidades, auto-estima, valores, memória coletiva que sinalize futuro, saberes e que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas. Estar enraizado é se reconhecer como tendo participação ativa no real, bem como se sentir pertencendo a determinado grupo e espaço. (MDA/SDT, 2006, p. 12-13)

Nota-se neste caso a concordância do MDA/SDT com a concepção de que uma educação do campo se faz também e até prioritariamente fora da escolarização e da escola formal. Também articula uma visão individualista novamente ao falar na necessidade de educação dos sujeitos que vivem no campo pois, segundo este, “a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem se destina, e seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido”, que se faz “redesenhando o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como uma ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário”. (*Ibid.*, p. 14)

Assim, o individualismo e pós-estruturalismo se articulam para tratar de fazer os supostos “sujeitos” do campo buscarem lutar por condições melhores de vida. Isto fica claro no que o MDA/SDT denomina de terceira, quarta, quinta e sextas premissas de uma educação para os supostos “povos do campo”. A citação novamente é longa, mas esclarece porque este Ministério pensa em projetos de educação para o campo:

¹²⁵ O erro de concordância deve-se, novamente, ao MDA.

A terceira premissa é da Educação como direito social subjetivo dos povos do campo, como afirmação no campo dos direitos humanos e sociais e não como uma questão de mercado. Exige o cumprimento do papel do poder público em assegurar na política nacional de educação o direito à igualdade e o respeito às diferenças dos povos do campo. Busca adequar, na organização das políticas educacionais, a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo na constituição de suas identidades e relações de pertença, ao mesmo tempo diferenciadas - o mundo rural mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o recortam como uma realidade própria - abertas e integradas com o global (universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais), e para a construção de um projeto de país, cujo horizonte é assegurar a inclusão social e o empoderamento dos grupos sociais. A quarta premissa é da Educação como vetor do desenvolvimento sustentável e solidário, ou seja, como um processo interativo e dinâmico que compreende um conjunto de ações, informações, sensibilização e formação dos trabalhadores/as rurais e dos gestores que gerenciam as decisões a respeito de questões vinculadas ao desenvolvimento local/territorial, nacional e internacional. Uma educação para o desenvolvimento sustentável e solidário deve contribuir para formar todos os seres humanos com valores éticos, sem os quais a sustentabilidade seria impossível. Os valores éticos são aqueles que nos permitem respeitar e apreciar, em toda sua dimensão, as múltiplas diversidades e construir, por meio do diálogo horizontal e do respeito mútuo, uma relação de convivência mais harmoniosa entre as regiões, entre os diferentes setores e atores sociais, e entre os seres humanos e o ambiente do qual fazem parte. A quinta premissa é da educação como ação cultural, que se produz por meio de relações mediadas pela forma de produzir a vida, a sua relação com o meio ambiente e o trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural da existência humana. A cultura é o fermento que alimenta, dá forma e conteúdo à educação. Em sala de aula, experiências, vivências e singularidades estão reunidas. Alunos e professores trazem suas bagagens e histórias. Confrontos, trocas, negações e reafirmações de culturas pulsam o tempo todo nesse convívio. Se não houver um saber pronto e acabado a ensinar, a educação tem suas chances de sucesso ampliadas. Se o saber em construção for inclusivo das diferenças, renovam-se as esperanças de que na escola se entenda, como afirma Carlos Rodrigues BRANDÃO¹²⁶, que “educar é fazer perguntas e ensinar é criar pessoas em que a inteligência venha a ser medida, mais pelas dúvidas mal formuladas, do que pelas certezas bem repetidas”. Assim, aprender é construir um saber pessoal e solidário, através do diálogo entre pessoas socialmente iguais, porém, culturalmente diferenciadas. A sexta premissa é a educação como participação e gestão social. A sustentabilidade está diretamente relacionada à possibilidade de a sociedade entrar em processos de negociação quanto ao tipo e aos rumos do seu próprio desenvolvimento e, gradativamente, construir mecanismos de controle social que envolva esses atores. Este processo de concertação denomina-se gestão social, dentro do qual todos os atores são sujeitos protagonistas do desenvolvimento. No nosso entendimento, participar da gestão é, principalmente, contribuir para o processo de decisão sobre as questões estratégicas do desenvolvimento, pois é nele que o indivíduo reforça sua auto-estima, posicionando-se como sujeito, vivenciando uma dimensão essencial da cidadania. Os processos participativos têm como característica fundamental a reflexão sobre a prática social, pois é a partir dela que indivíduos, organizações e comunidades adquirem novos conhecimentos válidos sobre sua realidade e desenvolvem capacidades de transformá-la. A sétima premissa é a Educação Popular voltada à melhoria da qualidade de vida das pessoas do campo. Nesse sentido, a necessidade de uma transformação das relações sociais é o que move a idéia de educação popular, que se concretiza no diálogo entre os diversos atores sociais, no respeito à diversidade cultural e de ecossistemas e na valorização das diferentes formas de conhecimento. (MDA/SDT, 2006, p. 13-14)

¹²⁶ Não há referência, no documento, a quem seria este autor.

Neste sentido, as premissas da educação do campo, para o MDA/SDT, compõem um conjunto de princípios, entre estes o de “educação popular”, em visões existencialistas, no personalismo de Emmanuel Mounier e no pragmatismo, além do existencialismo freireano, concordando com PAIVA (2000) e das perspectivas críticas em educação, como colocam SILVA (1994), POPKEWITZ (1994), APPLE (2002) e GIROUX & McLAREN (2002).

Finalmente, é importante verificar como o MDA/SAF/SDT vê a necessidade de uma política nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, haja vista que este Ministério financiou alguns projetos de “educação do campo”, neste caso do Terra Solidária e o Saberes da Terra, com recursos para a Assistência Técnica e Extensão Rural.

Segundo a o MDA (2007b, p. 8), as ações da ATER devem “privilegiar o potencial endógeno das comunidades e territórios, resgatar e interagir com os conhecimentos dos agricultores familiares, e estimular o uso sustentável dos recursos locais”.

Haja vista esta necessidade o MDA deve, a partir de suas ações de ATER, “conhecer e reconhecer os conhecimentos locais, bem como reconhecer a diversidade de atores do desenvolvimento local rural”. (*Ibid.*,p. 9). Para dar conta disso, há a referência explícita ao incentivo a processos de educação, permanentes ou não. De acordo com o MDA (2007b, p. 7):

A ATER deve desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de um enfoque dialético, humanista e construtivista, visando a formação de competências, mudanças de atitudes e procedimentos dos atores sociais, que potencializem os objetivos de melhoria na qualidade de vida e de promoção do desenvolvimento rural sustentável.

Nesta perspectiva o MDA diz que seu programa de Ater deve: “Viabilizar ações dirigidas especificamente para a capacitação e orientação da juventude rural, visando estimular sua permanência na produção familiar, de modo a assegurar o processo de sucessão”. (*Ibid.*,p. 8)

Não daria para ser menos explícito. O MDA deixa clara a necessidade de que a política de Extensão Rural viabilize condições para que os jovens encontrem condições de vida e trabalho no campo. Para isto se deve trabalhar com programas que respeitem os conhecimentos locais, ou seja, reconheça o cotidiano dos alunos de seus projetos como o mediador ou, em última instância, orientador da prática

pedagógica destes cursos. Por conta disso, se vê a relação também entre a educação e um “novo projeto de desenvolvimento rural sustentável”, pensado este como o grande objetivo da primeira. Não fica claro, como o próximo capítulo demonstrará, a confusão feita pelo Ministério, ao colocar e não explicitar o que quer dizer com uma educação com enfoque “dialético, humanista e construtivista”. Talvez indique, novamente, uma frustrada tentativa de uma concepção eclética.

A clareza com que o MDA/SDT/SAF coloca isto, explicitando estes vieses idealistas, fenomênicos e principalmente pós-estruturalistas, com a forte tendência para o ecletismo, talvez se deva ao fato deste Ministério ser formado, atualmente, por quadros que se originaram nos movimentos sociais e que, por sua adesão às estas visões na interpretação da realidade, então foram puxados para a gerência petista/peessedebista do Estado, a partir de 2003.

O fato deste grupo ser constituído por pessoas com parca formação nos marcos do materialismo histórico, explica a confusão teórica evidente que estes fazem ao falar em educação com enfoque “dialético, humanista e construtivista”. Como visto anteriormente, sua visão humanista e construtivista efetivamente faz parte de seu ideário. Já a utilização do termo dialética, necessita de estudo mais aprofundado para verificar sua origem e seu sentido. De toda forma, claro está, pelo exposto acima, que da dialética marxista não se trata. Entretanto, o fato de tal termo constar explicitamente nas intenções de tal grupo pode, na realidade, mesmo com este não sabendo o que efetivamente isto significa, indicar a vontade de seus componentes em mostrarem-se como avançados e progressistas. Em suma pode ser um indicador da necessidade que este grupo tem de, para o público e para o seu próprio imaginário, sua consciência, considerar-se crítico, criticidade essa que, para estes, pode trazer a mera utilização de um termo que pode os aproximar do marxismo, mesmo que seja unicamente no discurso. Pode demonstrar, também, a aderência destes às visões ecléticas, como dizem SAVIANI (2005 e 2007) e DUARTE (2001), bem ao gosto pós-moderno, de que se pode utilizar, sem maiores preocupações, um pouco de cada teoria, mesmo que derivadas de filosofias inconciliáveis como são o idealismo e o materialismo.

Como se pôde perceber, todos os projetos aqui analisados, bem como o escopo da legislação daquilo que estes movimentos denominam de educação do

campo, se atrelam também a um “novo projeto de desenvolvimento”, com base também num novo tipo de agricultor, um agricultor familiar. Com isto, com a educação se atrelando a um suposto “novo projeto de desenvolvimento”, buscando, em última instância, a melhoria na qualidade de vida das pessoas, na realidade o que se vê é a significativa influência daquilo que teóricos como SCHULTZ (1973) qualificou, e no Brasil, SALM (1980), FRIGOTTO (2006) e SAVIANI (2005 e 2007) criticaram, de teoria do capital humano. Nesta concepção o mundo educativo é visto como tendo o objetivo de formar os indivíduos para melhorarem seu desempenho no mundo produtivo sendo este visto, portanto, como a maneira para que uma economia, de um país, ou de uma região, consigam elevar seu nível de atividade econômica, de riqueza e de bem-estar social. Como se trata de uma educação do campo é a forma encontrada para melhorar as condições de vida das pessoas que vivem no meio rural, num momento de crise do sistema do capital, momento, portanto, em que a burguesia tem que conseguir encontrar maneiras de continuar com sua hegemonia na sociedade e sobre o proletariado em geral. Da mesma forma é uma das maneiras também encontradas pela burguesia para, formando uma mão-de-obra adequada, garantir a acumulação mesmo em setores nas franjas das cadeias produtivas, ou seja, na periferia de seus centros mais dinâmicos, como demonstra HARVEY (2001).

Pedagogicamente, como demonstram KUENZER (2007), SAVIANI (2005 e 2007) e DUARTE (2001), este movimento de reavivamento da teoria do capital humano se colocou, no campo jurídico, a partir da elaboração da LDB (Lei nº 9.394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais¹²⁷, atrelando de forma não vista anteriormente a educação com as demandas do mundo do trabalho, mas sob a ótica do capital. Neste caso, realiza-se a adequação da escola aos princípios de uma economia que exige cada vez mais flexibilidade nas funções laborais dos trabalhadores, funções estas na maioria das vezes prescindindo de formação acadêmica mais elaborada. Assim, configura-se a adequação da escola ao mundo do trabalho flexível e precário, como demonstram as pesquisas de KUENZER (2005, 2006 e 2007) entre outros.

¹²⁷ Normas que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Neste caso a necessidade de uma educação do campo aparece no momento de crise do sistema e que necessita deste tipo de mão-de-obra. Se por um lado, a necessidade de continuidade da acumulação capitalista leva a uma reestruturação produtiva no campo com conseqüências sobre o nível de emprego, com o necessário êxodo das regiões interioranas e o aumento das dificuldades de vida no meio rural, por outro a tentativa dominante do capital se coloca em adequar a mão-de-obra para a nova etapa da acumulação. Para isto a necessidade de cursos de formação que adequem esta mão-de-obra ao trabalho precário no campo, lhe garantam condições para buscarem por conta própria melhores condições de vida, haja vista que o Estado não lhe garantirá estas condições sem a luta permanente destas populações. Se de um lado esta é a explicação para a emergência histórica da necessidade da educação do campo, de outro se coloca a tentativa de fazer com que os agricultores se responsabilizem por sua situação, em face do momento histórico da gestão neoliberal do Estado, momento em que este não assume ter condições de dar conta da satisfação das necessidades das populações que no rural vivem, mas de fato não tem. A melhor forma, portanto, de construir esta subjetividade é a preparação de uma suposta educação que se fará “pelos e para os próprios sujeitos do campo”, que levará à melhora nas suas condições de vida. Assim será ao proletariado rural quem caberá a culpa pelo fracasso das proposições burguesas para o agro no Brasil. Ficam assim, definidas as formas da culpabilização deste proletariado por suas condições de vida.

As preocupações e intenções para uma educação do campo ficam assim explicitadas como uma das formas que o capital possui para construir a subjetividade dos trabalhadores, em tempo de sua crise, para a continuidade dos mecanismos que garantam a acumulação de capital. Da mesma forma é condição para dificultar que os trabalhadores vejam o capital como responsável pelo fracasso das propostas de melhoria nas condições de suas vidas. Neste sentido, como o próximo capítulo demonstrará, nada melhor que uma educação que “respeite a diversidade de sujeitos do campo” e/ou que “seja construída pelos sujeitos e povos que vivem no campo”. Dá-se, assim, a impressão que o capital está interessado em respeitar “os modos de vida dos povos do campo”, quando na realidade quer

adequar a visão de mundo dos trabalhadores do campo e seus projetos a seus propósitos.

Por estas razões, como o próximo capítulo demonstrará, a educação do campo se instaura no Brasil com uma proposta que se distancia do materialismo histórico, pautando suas ações e proposições em bases idealistas, fenomênicas, existencialistas e pós-estruturalistas, em muitos casos se aproximando daquilo que autores como JAMESON (2004) e EAGLETON (1998) denominam de perspectivas “pós-modernas” por negarem a possibilidade de conhecer objetivamente a realidade, já que esta é mais subjetiva que objetiva; a possibilidade do conhecimento histórico, já que não existe, para os pós-modernos, a possibilidade de uma realidade que dê chances ao pesquisador de seu desvelamento sendo, portanto, sempre efêmera e ao presentismo, haja vista que não houve passado e não há, portanto, futuro a ser buscado pela humanidade.

4.6. O movimento “Por uma educação do campo”

O “Movimento por uma Educação do Campo”, deve ser entendido, a partir da análise do desenvolvimento dos movimentos sociais no Brasil, como visto anteriormente, dentro de dois grandes quadros: a continuidade do pensamento cristão para o agro e a fase de institucionalização defensiva destes movimentos.

GUIMARÃES (2006) já disse que o pensamento comunitarista cristão e RIDENTI (2001) que o romantismo revolucionário são os traços essenciais marcantes do pensamento da esquerda sobre o agro no Brasil, pelo menos, desde o início dos anos 1980. Esta tradição, entretanto, tem origens de longa data na história do pensamento social brasileiro remontando, pelo menos, aos anos 1960. De acordo com GRYNSPAN & DEZEMONE (2007) as esquerdas brasileiras descobrem os movimentos sociais no campo a partir desta década em decorrência, principalmente, do desenvolvimento capitalista no campo, que leva um contingente significativo de pessoas a deixar este local de vida em busca dos centros urbanos. Entretanto, a história de como esta esquerda tratou do tema foi hegemonizada, principalmente a partir do golpe de 1964, por aquilo que CIAMBARELLA (2007) e LOWY (1989, 2000

e 2007) denominam de “esquerda cristã”. Esta esquerda, segundo os autores, tem uma crítica à modernização capitalista e suas implicações e uma busca da construção do “homem novo”, não contaminado pela modernidade capitalista, um autêntico “homem do povo”, com raízes rurais. Crítica, portanto, à modernidade capitalista, esta esquerda busca o avanço no sentido da produção de uma sociedade socialista, mas baseada em valores rurais. Nas palavras de CIAMBARELLA (2007) buscam, em seu ideário, a produção de um socialismo humanista, tentando sempre, com base no humanismo cristão, a articulação entre o pensamento cristão com o marxista.

Este movimento, historicamente, nasce com a fundação da AP, organização católica que busca se desgarrar do catolicismo tradicional, a partir do pontificado de João XXIII, no sentido de uma ação mais efetiva junto aos grupos populares. Desta ação, a AP tenta sair do cristianismo, adere a princípios do leninismo e chega ao maoísmo. Para OLIVEIRA (2000) *apud* CIAMBARELLA (2007), chega-se ao maoísmo pela tese dessa vertente do marxismo da necessidade de aproximação com as bases, da necessidade da ação revolucionária pautar-se e estar baseada na organização da população e não apenas nas definições de uma direção. Segundo a autora, há uma transmutação de termos e referências marxistas-maoístas para as cristãs. Neste sentido, “o voto de pobreza cristão é transmutado em “proletarização”. A reeducação da organização atingiu, em cheio, o lado cristão sublimado. A ética maoísta trazia certos valores à opção anterior, como o compromisso, a missão, a moral revolucionária e afetiva, o igualitarismo, etc.” (CIAMBARELLA, 2007, p. 123), ou ainda, de acordo com a autora, “uma tentativa de adequar os princípios e a origem cristã aos fundamentos marxistas.” (*Ibid.*, p. 110) Nestes termos, percebe-se que esta esquerda adere ao marxismo mais por suas possíveis ligações com o pensamento humanista cristão. De forma contrária, como explicar a possibilidade de união entre duas correntes de pensamento tão antagônicas, lastreadas por filosofias de mundo tão díspares como o materialismo e o idealismo?

Esta opção continua nos anos de ditadura militar, adentrando os anos 1970 no aparecimento da denominada Teologia da Libertação. Segundo LOWY (2007), o cristianismo da libertação surge na América Latina e se enraíza no Brasil em virtude 1) deste ter ligado à igreja um movimento leigo significativo, que procura o

marxismo, 2) das ligações do catolicismo brasileiro com o francês, de onde surgem o personalismo de Emmanuel Mounier, o movimento Economia e Humanismo e movimento dos padres operários e a corrente socialista da Central Sindical Cristã daquele país e) da busca de sua juventude cristã, católica principalmente de, a partir de sua crise política da década de 1960, buscar idéias de esquerda para dar resposta aos problemas decorrentes da industrialização que a partir de então se fazia mais intensa. A base do pensamento da Teologia da Libertação se constitui de uma crítica ao capitalismo dependente do Brasil e da América Latina, “propondo uma ruptura radical com o desenvolvimentismo e um compromisso dos cristãos com a práxis libertadora das classes oprimidas: o aspecto fundamental da fé é a práxis histórica”. (LOWY, 2007, p. 311) Para o campo, a teologia da libertação diagnostica a evolução de um padrão de desenvolvimento sócio-econômico excludente e que não respeita as práticas e formas de vida camponesa, recomendando a adoção de outro padrão de relacionamento entre homem e natureza que não aquele pautado no lucro capitalista. Assim, este movimento possui um marxismo que se distingue daquele do PCB, segundo LOWY (2007, p. 308),

não só pela referência ao cristianismo, mas também pela radicalidade de seu anticapitalismo, com forte conotação ético-religiosa: o capitalismo é rejeitado como sistema perverso, como “estrutura monstruosa, baseada em todos os tipos de abusos, explorações e crimes contra a dignidade humana. (grifos do autor)

Aí, portanto, reside a diferença fundamental entre o marxismo da esquerda cristã e o marxismo do materialismo histórico: colocando a razão da opção pelos pobres num caráter ético-religioso, na realidade o marxismo da teologia da libertação, se possível, é um marxismo moralista. Ou seja, é uma tentativa de enquadrar o marxismo dentro do idealismo, como reconhecido por DUSSEL (1999). Não é marxismo, portanto, na perspectiva da utilização da filosofia do materialismo histórico e de método para a interpretação da realidade dele decorrente, mas uma tentativa de atualização do pensamento cristão aos desafios que lhe eram colocados pela dinâmica histórica. Para o autor, é um pensamento que se utiliza de categorias marxistas, mas delas se apropriam de forma idealista.

Ao que parece este caráter moralista derivado de uma leitura do marxismo pela esquerda cristã e que continua tendo grande impacto na esquerda possível no Brasil após 1964, de acordo com (GUIMARÃES (2006, 2007) e LOWY (2007)) e que vê o desenvolvimento capitalista como um mal absoluto e não como o ponto

concreto de desenvolvimento atingido pela humanidade e a partir de onde se deve construir historicamente o socialismo, não permitiu a esta igreja e a esta esquerda enfrentar a necessidade histórica da revolução burguesa no Brasil nos anos 1960/1970 e, agora, não lhe permite ver a falência do modelo burguês de sociedade. Assim, coloca atualmente como caminho para a resolução dos problemas do agro a volta a um agrarismo pré-capitalista. Neste sentido, LOWY (2007) concorda com TORRENS (1989), que o pensamento do agro da esquerda cristã e da igreja no Brasil mais se aproxima mais do pensamento dos “populistas russos”¹²⁸ que dos marxistas.

Este movimento, como demonstrado por GUIMARÃES (2006 e 2007), LOWY (2007) e ZANELLA, (2004), sendo hegemônico na formação do pensamento agrário da CPT, do MST e do próprio PT, qualificam o caráter dos projetos destas organizações para o campo. Neste sentido qualificam também o papel e o sentido dos projetos e do “Movimento por uma Educação do Campo” aqui analisado. Por conta disso, e como já representado no início do século XX por parte do movimento populista que, na Rússia, significou um freio ao desenvolvimento da revolução comunista naquele país, a adoção deste tipo de pensamento por parte dos movimentos do campo no Brasil significam a adequada contestação, do ponto de vista ideológico, do pensamento marxista para o campo, significando a necessária adoção por parte destes de um projeto pequeno burguês para os agricultores, ou seja, a sua adequação ideológica à crença na possibilidade da vida sob a égide do capital. Como já visto, e tendo a igreja católica como um dos elementos de sustentação dos projetos aqui analisados, verifica-se melhor como a igreja tem um projeto adequado ao perfil da burguesia mundial no sentido de segurar as forças sociais que tendem a romper com a lógica do capital.

Este “Movimento por uma Educação do Campo”, também pode ser vislumbrado dentro daquilo que RIDENTI (2006) denomina de ciclo da

¹²⁸ Movimento desenvolvido na Rússia, principalmente depois de 1840 que, a partir dos processos de desenvolvimento capitalista então vigentes nas nações do ocidente europeu, defendia que o atraso econômico daquele país poderia converter-se num elemento de vantagem pois, dados os problemas decorrentes do capitalismo, esse poderia ser superado sem que a sociedade russa por ele passasse;. Decorrente da tese anterior, esta ultrapassagem poderia ser feita mantendo-se intacta a organização da produção rural na comuna camponesa, conhecida, na Rússia, como *obschina*. De maneira geral, valorizavam uma imagem mítica do povo russo e de sua comuna rural e combatiam as tendências históricas de desenvolvimento capitalista. Juntando-se a glorificação que faziam das vantagens da vida em comunidades contra o individualismo capitalista com a ação pastoral da igreja, se verifica facilmente a ligação entre o pensamento populista russo e a ação da igreja na América Latina a partir dos anos 1960.

“institucionalização defensiva”, já descrito no Capítulo III. Tal concepção aparece logo no início do documento preparatório para a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luiziana, Goiás, em julho de 1998:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem esta visão. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 21)

Verifica-se a necessidade, para os formuladores deste documento preparatório para esta I Conferência, de uma educação que seja tomada como forma de atenuar as duras condições de vida da população rural. Para tal, se deve pensar na adoção de “políticas públicas” para o enfrentamento do principal problema que afeta estas populações, para estes a emergência do neoliberalismo na concepção e execução das políticas de Governo no Brasil dos últimos anos.

Embora esta tendência não seja explícita a “institucionalização defensiva” é admitida implicitamente por MOLINA (2008), quando historia o nascimento do PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária. A autora define a “educação do campo”, adequada ao perfil dos “povos do campo”, como um direito que por estes deve ser buscado para sua inserção como cidadãos na sociedade brasileira atual. Há uma justificativa da necessidade do Estado garantir “educação diferente para os diferentes”, adequada aos diferentes perfis dos diferentes sujeitos que supostamente vivem no campo, para que estes sujeitos possam participar da vida em sociedade. Ou seja, a defesa de um direito específico para um sujeito específico, para que o Estado reconheça um direito específico. Nas palavras da autora:

Ocorre que a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes, para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo brasileiros. Portanto, o direito à diferença, aqui trabalhado, indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeitar a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas. (MOLINA, 2008, p. 29)

A Conferência acima citada, onde formalmente se inicia o debate sobre a educação do campo no Brasil, entretanto, ocorre no momento do final do primeiro período da gerência Fernando Henrique Cardoso (1995/1998), gerência capitaneada pela liderança do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB e o Partido da Frente Liberal – PFL (atual Democratas), que significaram, para a gestão do Estado, a adoção explícita do ideário daquilo que se autodenominou de “Consenso de Washington” (FIORI, 1999). Com isto, deve-se lembrar que é verdade que as políticas para o agro no Brasil estavam dentro do arcabouço teórico-ideológico desta concepção, mas, mesmo assim, é importante verificar como este movimento surgiu e quais suas concepções e ideários. Esta reflexão é pertinente, neste momento, para verificar até que ponto este efetivamente significa um rompimento com tal concepção de modelo de educação e sociedade como este, a todo o momento, diz e quer fazer crer. A hipótese aqui levantada é a de que a concepção de educação tomada por este movimento – que será melhor tratada através da análise de quatro projetos educativos de quatro organizações que de uma forma e/ou de outra fazem parte deste, não superam a concepção da gestão neoliberal do Estado. Ao contrário, pode-se dizer que, no limite, por aproximar-se perigosamente da filosofia própria do tempo histórico da crise estrutural do sistema do capital, o pós-modernismo, na verdade este movimento colabora com a gestão neoliberal deste Estado.

O início oficial de uma tentativa de “articulação” por um projeto de educação do campo, que derivaria em um “Movimento por uma Educação do Campo”, deu-se no âmbito do I ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, organizado pelo MST e que ocorreu em Brasília, em julho de 1997.

Neste é lançado o desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE, 2000, p. 10)

Desde o início, como se pode perceber, está presente neste movimento a concepção da necessidade de uma educação supostamente específica para a população rural, como se esta tivesse que ser diferenciada da educação da população urbana, deixando transparecer que os proponentes de tal movimento consideram o “homem rural” como diferente, apartado em sua realidade do “homem

urbano”. Como será visto adiante, tal concepção se confirma na fenomenologia existencialista que dá conta da concepção de educação deste movimento.

Neste sentido, não é de se estranhar a hegemonia desta concepção, haja vista ter sido este Encontro organizado pelo MST e este possuir uma visão de sociedade e de educação mais próximas ao ideário pautado na visão fenomênica da realidade e do existencialismo fenomenológico, como visto anteriormente. Assim, é natural que sua concepção fosse a norteadora das propostas do referido Encontro. Ocorre que se o MST foi seu organizador, este contou com algumas “parcerias” que ajudam a entender o que vem a ser o referido “Movimento por uma Educação do Campo”, no Brasil.

De acordo com os documentos anteriormente citados, foram parceiros do MST, além da UnB – Universidade de Brasília, a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a ONU – Organização das Nações Unidas, através do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude e a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Neste encontro, segundo a ARTICULAÇÃO PARANAENSE (2000, p. 17) é que surge a idéia de uma Conferência Nacional sobre educação do campo:

Nesta I Conferência Nacional, surge, como já vimos, com um desafio lançado por Ana Catarina Braga, representante do UNICEF, no I ENERA. O desafio era fazer um trabalho mais ampliado sobre educação a partir das experiências já existentes no meio rural, levando em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica, maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e de organizar a família e trabalho.

Notam-se, portanto, dois fatos interessantes para o entendimento do que vem a ser o “Movimento por uma Educação do Campo” no Brasil: para além do MST existe, em sua origem, a participação do pensamento religioso, representado pela CNBB, além da participação de um agente do Estado burguês, o representante em última instância do capital, nas formulações das Nações Unidas – ONU/UNICEF.

Como foi visto no Capítulo II desta tese, o Brasil tem se atrelado ao sistema do capital, desde sua origem, como ofertante de produtos da terra ao capital mundial. Entretanto pelo avanço que traz, mesmo que contraditoriamente em termos de processo civilizatório ao capitalismo, não adianta propor outro regime de regulação sócio-metabólico que não seja no sentido de sua superação e, aí, reside o principal problema da concepção para o agro presente nas concepções do MST e da

CNBB que, na verdade, expressam o pensamento comunitarista cristão, como qualificado por GUIMARÃES (2006). Ou seja, o da visão de que tem que ser resgatada, para a solução dos graves problemas trazidos pelo projeto do capital, a vida em comunidades primitivas, onde o senso de pertencer a estas norteie a vida e as ações dos indivíduos. Neste ideário o homem só existe e, portanto, só vive em comunidade. Que o homem vive numa grande comunidade, a comunidade humana, a humanidade, isto é evidente. Esta forma de construção da humanidade, historicamente, passou por períodos em que estas se baseavam em relações dentro das comunidades mais fechadas, onde bastavam para a existência da sociedade o domínio de um território relativamente pequeno. Esta etapa, entretanto, já foi superada e, atualmente, quando as relações entre os seres humanos e a natureza são dadas por condições que são definidas fora do círculo da comunidade em que se vive, percebe-se que as relações entre sociedade e natureza são relações que envolvem a totalidade da humanidade. Portanto, o projeto comunitarista é etapa vencida no processo civilizatório e qualquer projeto que o queira ressuscitar, representa um atraso histórico. Isto decorre de seu ideário, que consegue dar resposta a um conjunto limitado de problemas que atualmente a humanidade enfrenta e, no geral, não consegue superar a sociedade do capital.

Entretanto este projeto, como escreveu GUIMARÃES (2006), é aquele que ganhou hegemonia na construção do ideário das esquerdas brasileiras, desde os movimentos das pastorais cristãs (entre elas as CNBB e a Pastoral da Terra), passando por um de seus filhos diletos, o MST; pelo sindicalismo (inclusive o cutista), além de partidos supostamente de esquerda, como o PT. Tal ideário, contaminando suas proposições para o encaminhamento das questões referentes ao agro no Brasil, também pautam o “Movimento por uma Educação do Campo”. Por conta disso, há a necessidade de junção deste pensamento comunitarista cristão com a nova gestão do agro que garanta a continuidade da acumulação de capital.

O que espanta é a aderência deste retrocesso histórico no pensamento científico, claramente utilizado para justificar a volta ao passado, pelo pensamento do que se denomina de nova esquerda, supostamente a proponente do “Movimento por uma Educação do Campo”. O fato é que se juntam comunitarismo cristão com o neopositivismo destes pensamentos, todos para dizer que o agro tem “uma nova

função”, que “o rural tem que ser pensado como espaço de vida e não de produção”, na verdade para justificar que se adotem políticas para o incentivo ao empreendedorismo no campo, para que se melhorem as condições de vida no campo, como se a educação fosse fazer o milagre de uma nova sociedade, baseada no solidarismo e em novas relações sociais. Em momento algum este “Movimento por uma Educação do Campo”, faz uma reflexão mais aprofundada da real situação do campo na atualidade brasileira. Quando tenta fazer isto, o faz tendo por base um referencial fenomênico e existencial fenomenológico, aquele derivado de sua visão idealista de mundo, colocando os culpados numa suposta “elite” e no padrão de desenvolvimento do país, como se o problema fosse de pessoas, ou de grupos destas, que são más, que exploram pessoas que são boas, mas que não têm seus direitos respeitados. Assim, este caráter fenomênico de sua interpretação recai no diagnóstico de que se devem tratar os indivíduos e grupos de “povos” que vivem no campo (indígenas, quilombolas, agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, etc.), como se estes fossem diferentes e tivessem condições, com uma educação também específica, de mudar por si mesmos sua situação de suposta “exclusão social”. Em última instância, é isto a educação do campo, a articulação de um pensamento “cristão feudal”, representado no comunitarismo cristão, com o idealismo burguês desenvolvido, representado na fenomenologia e no neopositivismo, para justificar uma ideologia de “capital humano” para o campo. Neste sentido, verifica-se porque a educação do campo é orgânica à gestão neoliberal do Estado, pois coloca a necessidade de uma educação específica para grupos supostamente específicos, vendendo a idéia do direito à diferença daqueles que não são diferentes e, portanto, não vão pensar em projetos comuns de sociedade. Este pensamento é, inclusive, reforçado pelo fato de que estes projetos supostamente respeitando “as formas de ver e viver dos povos do campo”, não lhes colocam como essencial para a transformação social o acesso à ciência e ao conhecimento objetivo da realidade, condição necessária para qualquer movimento de transformação da realidade. Aproximando-se perigosamente do ideário pós-moderno de escola, por sua visão paroquialista de sociedade, de educação e de escola, este movimento, na realidade, colabora com a burguesia na sua gestão neoliberal do Estado.

Como se pode ver, esse movimento se nutre de alguns “conceitos”, que se articulam entre si: o conceito de “desenvolvimento territorial”, o conceito de agricultura familiar, o conceito de capital humano, todos norteados pelo ideário do comunitarismo cristão e do neopositivismo, mesmo que jamais admitam isto. Estes servem para dizer que o que interessa é a vida numa sociedade solidária, onde se vive “respeitando a natureza”, como se fosse possível, como visto no Capítulo II desta tese, a possibilidade da regulação da sociedade sobre as necessidades de expansão e acúmulo de capital dentro do capitalismo.

O suposto desenvolvimento territorial de José Eli da Veiga, como visto anteriormente, justifica a adoção de políticas gerais para o agro, já que este não é mais agrícola. Há, portanto, como diz FAVARETO (2007), a necessidade de adoção de políticas que superem a visão setorialista por uma que seja geral, no sentido de adotar políticas para o rural que promovam seu dinamismo a partir de políticas integradas. Para dar conta disso, o autor, reconhecendo a origem desta recomendação nas formulações da OCDE¹²⁹ e do governo da União Européia, diz que há a necessidade da adoção de novas políticas de crédito, assistência técnica, de saúde e de educação. A política de educação, entretanto, tem que ser articulada às possibilidades de geração de trabalho e renda dentro de cada território, haja vista que na realidade a saída para a continuidade da existência das populações dentro dos territórios é a busca de sua inserção competitiva dentro do mercado mundial. Assim a educação se coloca como um dos mecanismos já reconhecidos pelo Banco Mundial como forma de fazer as pessoas ascenderem à condição de cidadãos: a busca da adequação da escola a um perfil específico de mão-de-obra exigida pelo mercado capitalista. Não é à toa que uma das principais recomendações do capital para a educação, como demonstra OTTONE (1994), é a adequação da escola às demandas das comunidades. Em outros termos, ao invés da busca de uma escola universal que dê conta da formação dos indivíduos para operar o mundo, o que exige elevado nível de formação teórico-prática, existe a formatação de uma escola que não seja universal, que trabalhe a partir das demandas das populações. Esta é, inclusive, a proposta dos agentes do capital, expressas nas recomendações da CEPAL e da UNESCO (CEPAL & UNESCO, 1992) e interpretadas por OTTONE

¹²⁹ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

(1994), quando estes agentes dizem que é necessário, para a construção de uma escola que responda às necessidades da “transformação produtiva com equidade” uma instituição que se pautar pela resposta às demandas da população e não mais pela oferta à população de uma educação de elevado nível de análise teórico-prática da realidade. Neste caso, como será visto a seguir, e principalmente no próximo capítulo, recai a educação para uma formação paroquialista que prescindir da teoria e supervaloriza a prática, pois que na realidade uma escola que adequar o indivíduo aos ditames do capital. No caso da educação do campo, isto vem com a recomendação de uma educação que respeite as aspirações e os interesses das “populações e povos do campo”, mas que na realidade acaba colocando o projeto do capital para sua acumulação.

Esta escola articulada ao “desenvolvimento territorial” liga-se ao perfil do agricultor familiar em virtude deste ser colocado por vários autores, como visto no Capítulo II, como aquele que pode dar conta de um novo padrão de desenvolvimento, de um novo padrão de organização da produção e da sociedade nas áreas rurais. Tal recomendação também se articula às recomendações dos órgãos gestores do Estado burguês, como o Banco Mundial, como demonstram FAVARETO (2007) e NEVES (2007). Com isto se conseguiria o melhor desenvolvimento possível dos territórios, uma vez que uma das formas adequadas para difundir o progresso técnico, bem como a construção de novas formas de relações entre os atores que existem dentro de um território, necessita de um determinado nível de educação, que seria conseguido com o aumento do tempo de escolarização da população e ainda, com uma educação específica para estes povos. Como o próximo capítulo demonstrará, se é verdade que há a necessidade de um maior nível intelectual das populações do meio rural, que pode ser conseguido com o aumento dos anos de escolarização, é duvidosa esta possibilidade quando este vem com projetos que não fazem a devida relação entre teoria-prática, especificamente quando desvalorizam a primeira e, fazendo isto, direcionam a prática das populações sem que estas muitas vezes percebam.

Da mesma forma, não se pode esquecer que o “desenvolvimento territorial”, da forma como é colocado, é elemento de descentralização das ações do Estado, mas concentrando-se nas ações e não de sua concepção. Isto ocorre no momento

em que os Estados, principalmente os nacionais, não mais conseguem gerir políticas de forma universal em sua fase neoliberal e necessitam adequar a necessidade de acúmulo de capital a um suposto controle social e, assim, lançam mão de políticas públicas focalizadas. Desta forma, como bem reconhece FAVARETO (2007, p. 1-2):

A descentralização das políticas e também da atividade industrial, associado à redução e a um certo redirecionamento da intervenção estatal, contribuíram para que, particularmente nos meados dos anos 80 e nos anos 90, se instituisse um padrão onde, em lugar dos investimentos diretos e de corte setorial, caberia ao Estado criar condições e um certo ambiente a partir do qual os agentes privados pudessem, eles mesmos, fazer a alocação, supostamente mais eficiente, dos recursos humanos e materiais. Aqueles processos sociais e econômicos de corte eminentemente territorial, e não mais meramente setorial, e este novo padrão, são em síntese, as principais razões da emergência e consolidação desta nova abordagem.

Ou seja, a adoção da perspectiva de uma “abordagem territorial do desenvolvimento”, que exige o privilégio de uma agricultura familiar, tem relações com um paradigma de gestão do Estado onde este tenta dar respostas à crise de acumulação do capitalismo via privatização de parte de suas ações, especialmente aquelas onde não há necessidade de sua intervenção direta. Onde não há necessidade de investimento direto na acumulação de capital, o Estado supostamente cria as condições para que os “agentes privados” regulem como queiram a vida social. Neste sentido a educação do campo, pensada enquanto uma política de “valorização do território”, em muito contribui para a gestão neoliberal do Estado, uma vez que tenta fazer as pessoas aprenderem aquilo que naquele território é necessário para sua “inserção competitiva”. Como será visto no próximo capítulo, um dos exemplos mais proeminentes desta característica são os Projetos Saberes da Terra, Terra Solidária, além do Projeto da Pedagogia da Alternância, da ARCAFAR-SUL.

É neste sentido que se pode falar em financiamento do capital para a educação do campo. O projeto do Banco Mundial para os territórios é a busca de sua inserção competitiva no mercado capitalista. Neste sentido, de acordo com o Banco, há perdas de ativos no mundo rural que põem os pobres do campo em condições de vulnerabilidade. Assim: “o aumento dos ativos requer investimentos públicos significativos em irrigação, saúde e educação. (...) Aumentar os ativos pode também implicar ação afirmativa para nivelar oportunidades para os grupos desfavorecidos ou excluídos, tais como mulheres e minorias étnicas”. (BIRD, 2008, p. 9) Ou seja, o Banco Mundial reconhece que a educação é importante para a

competitividade dos territórios e considera importante a adoção de “políticas afirmativas” por parte dos Estados. É um exemplo do que diz SHIROMA (2005), a respeito das proposições mais “humanas” dos gestores das políticas educacionais na atualidade:

O acompanhamento sistemático de publicações nacionais e internacionais sobre política educacional dos últimos quinze anos (permite) constatar uma mudança no discurso usado por tais instituições . (...) ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidades e segurança. (SHIROMA *et al*, 2005)

Ou seja, apostando em políticas mais “humanitárias” para o meio rural, nada melhor que buscar a inserção no mercado, via políticas de desenvolvimento territorial, dos agricultores familiares no mercado capitalista. Ou seja, o Banco Mundial recomenda uma educação do campo. De acordo com TOLEDO (2005), este banco começa a financiar a educação nestes moldes desde os anos 1980, através do Projeto “Estratégia Escuela Nueva”, inicialmente implantada na Colômbia. Segundo a autora:

Em 1996, o Conselho dos Secretários de Educação Estadual (CONSED) se reúne e o então Coordenador do Componente Capacitação de Professores do Projeto Nordeste convida os Estados que, interessados na solução da problemática da qualidade do ensino no meio rural, integram a missão em visita à Colômbia a fim de participarem do Processo de Capacitação na “Estratégia Escuela Nueva. (...) Um novo capítulo da Educação do Campo, no Brasil, começa em 1997, quando os Estados do Nordeste iniciam a implantação da Estratégia da Escola Ativa. Em 1998, o Projeto Nordeste é substituído pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e o Programa Escola Ativa passa a integrá-lo como um de seus projetos. (...) Desenvolvido pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é financiado pelo Governo Federal mediante empréstimo do Banco Mundial, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental em zonas de atendimento prioritário. (TOLEDO, 2005, p. 50)

Neste sentido, o projeto de financiamento do Banco Mundial à educação do campo no Brasil vem via PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, sob o nome de FUNDESCOLA II, através do contrato firmado entre a gerência do Estado Federal brasileiro e este órgão, sob o número BRA/00/027. Entre seus vários objetivos, inicialmente previstos para serem atingidos entre o período de 15/06/2000 a 31/07/2008, estava o da “Implementação do Programa Escola Ativa”. O orçamento total do projeto foi de US\$ 47,70 milhões, sendo US\$

44,50 oriundos do Banco Mundial e US\$ 1,73 milhão como contrapartida da gerência do Estado Brasileiro¹³⁰.

Em 2008, portanto já na gestão Luís Inácio do Estado brasileiro, o Programa Escola Ativa continua fazendo parte do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Nele, apesar de certa revisão, não se observam alterações substanciais em relação ao antigo Programa Escola Ativa do período da gerência anterior – de Fernando Henrique Cardoso no Estado Federal brasileiro. A diferença entre os dois Programas é que, neste período, ocupam a SECAD técnicos oriundos de outra base social, aquela aderente ao “comunitarismo cristão”.

Esta base social permite o entrelaçamento do pensamento comunitarista cristão do MST, com o do sindicalismo, com o da igreja e com o Banco Mundial. Isto é possível porque vários quadros destas instituições ascenderam à gerência do Estado burguês, principalmente a partir do período Luiz Inácio da Silva, ou da gerência petista/peesedebista deste Estado. Como será visto no próximo capítulo, vários dos protagonistas destes Projetos originam-se nos movimentos sociais e/ou sindicais.

Assim, do ponto de vista pedagógico, o Programa Escola Ativa em muito pouco ou quase nada se diferencia do Programa em gerências anteriores, uma vez que continua falando em ensino pela prática e em salas multiseriadas, ou seja, com o professor unidocente e com base num currículo baseado em atividades, sem separação por disciplinas, conforme pode ser encontrado em BRASIL (2008a e 2008b). O reconhecimento de que a educação do campo entra nas políticas da gerência do Estado é explícita, pois, segundo esta: No Brasil, o Programa Escola Ativa se inicia em 1997 e resultou de uma adaptação do programa desenvolvido na Colômbia, implantado no âmbito do Projeto Fundescola. (...) Para o Programa Escola Ativa inicia-se em 2007 um momento distinto, com sua transferência do FNDE/Fundescola para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ficando sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a Política Nacional de Educação do Campo”. (BRASIL, 2008a, p. 12)

¹³⁰ Uma descrição melhor do Projeto BRA/00/027, assim como o link para o Documento de Projeto, pode ser obtido em www.pnud.org.br/projetos/pobreza_desigualdade/visualiza.php?id07=93.

Se do lado da gerência do Estado esta é a origem da Educação do Campo no Brasil, do lado dos movimentos, o “Movimento por uma Educação do Campo”, começa mais especificamente como I ENERA, em 1998, como visto anteriormente, já significando a junção de recomendações dos agentes do capital, como o Banco Mundial, com o pensamento de alguns movimentos sociais, o MST, mais especificamente, avança em 1998 para o I CNEC – Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia, Goiás. Uma das marcas desta conferência é que marca o início da utilização do termo “educação do campo”, para se contrapor ao termo “educação rural” e/ou “educação popular para o meio rural”. Segundo KOLLING *et al*, (1999, p. 26):

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 as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Aí já aparecem, como se pode notar, termos que demonstram aquilo que PERUSO (2006) denominou de virada fenomenológica dos movimentos sociais, pois apresenta uma análise da realidade baseada na empiria, demonstrada na visão de existência de trabalhadores e trabalhadoras, de quilombolas e nações indígenas, como se estes não fizessem parte de uma mesma realidade social. Fica clara aí uma postura que não leva em consideração a categoria totalidade.

Nesta Conferência os diversos participantes aprovam uma carta onde aparecem os ideários e as recomendações destes para uma educação do campo. Na parte em que definem seus compromissos e desafios à construção de uma educação deste tipo, aparecem nove pontos. O primeiro a aparecer é a necessidade da construção de uma escola que dê espaço para a ligação entre educação básica e um suposto “novo modelo de desenvolvimento”:

Esta conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação. (...) A Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e

educandas/educandos na transformação da sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161)

Que a educação tem uma relação com o tipo de sociedade que se quer construir e que esta pode servir para processos de transformação social é evidente. O que fica difícil de entender é o que os autores da Carta querem dizer por “Projeto Popular para o Brasil”, já que em nenhum momento este é especificado e/ou qualificado. Pelo que já foi nesta tese descrito, e como os capítulos anteriores já demonstraram, este ideário parece estar mais atrelado aos projetos de cunho “basista” que passaram a ter os movimentos sociais no Brasil nos últimos anos. Além disso, uma escola para “um novo projeto de desenvolvimento”, na realidade espelha a opção destes atores pela busca de um comportamento dentro dos limites da legalidade capitalista, podendo ser, portanto, como visto no Capítulo II desta tese, a forma de buscar um reavivamento deste tipo de sociedade e não sua superação.

O segundo ponto colocado pela Carta final, diz respeito à necessidade de “Propor e viver novos valores culturais”. Segundo o documento já citado:

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1988, p. 162)

Neste ponto há mais uma demonstração daquilo que esta tese já afirmou anteriormente, de que o movimento pela educação do campo tem uma de suas bases, talvez a mais importante, no “comunitarismo cristão”. Como afirma GUIMARÃES (2006), este se caracteriza pelo saudosismo de setores da esquerda brasileira que vêm na manutenção de formas comunitárias de vida, onde a relação com a natureza é mais simples de ser entendida, haja vista um menor desenvolvimento social derivado de formas mais primitivas (no sentido de menos complexas) de produção da existência, portanto, da vida social. Assim, não é legítimo, por exemplo, para este pensamento, modelos mais complexos de vida, colocados como os responsáveis pelos problemas da vida moderna, se é possível a existência de uma humanidade organizada em comunidades onde todos vivam em união, em comunhão solidária, com cada indivíduo produzindo para sua existência e garantindo assim a vida da comunidade. A relação deste tipo de pensamento com o

neotomismo de MARITAIN (1962) *apud* RIDENTI (2002), portanto com o pensamento religioso de fundamentação católica é evidente. Para MARITAIN (1962) *apud* RIDENTI (2002), há necessidade de um “humanismo integral” para a resolução dos problemas sociais presentes no século XX, humanismo este que seria fruto da necessidade dos cristãos lutarem contra qualquer tipo de injustiça, que na ação se realizaria pela valorização de formas pré-capitalistas de vida e que teria sido deixado de lado pela humanidade especialmente a partir da revolução industrial. RIDENTI (2001 e 2002) a isto denomina de “romantismo revolucionário”. A par do idealismo e do anti-marxismo derivado deste tipo de pensamento, que de acordo com o autor serve de elemento para o pensamento de muitos ex-intelectuais de esquerda atualmente no Brasil, o “romantismo revolucionário”

procuraria instaurar um futuro novo, no qual a humanidade encontraria uma parte das qualidades e valores que tinha perdido com a modernidade: comunidade, gratuidade, doação, harmonia com a natureza, trabalho como arte, encantamento da vida. Além de apostar numa utopia anticapitalista moldada no passado, o romantismo revolucionário caracteriza-se também pela ênfase na prática, na ação, na coragem, na disposição, na vontade de transformação, muitas vezes em detrimento da teoria e dos limites impostos pelas circunstâncias históricas objetivas. RIDENTI (2002, p. 44)

Ao pensar que entre os organizadores desta Conferência e que os participantes do “Movimento por uma Educação do Campo” são movimentos como o MST, as pastorais cristãs, o movimento sindical, além de algumas ONG’s, que de uma forma e/ou de outra têm seus quadros formados dentro do ideário criado a partir do pensamento cristão, verifica-se a força deste tipo de pensamento como um dos principais moldes deste movimento. Segundo GUIMARÃES (2006, p. 199), o pensamento comunitarista cristão

é um capítulo da cultura católica ocidental, em seus momentos históricos de reação tradicionalista às passagens dissolutivas do mundo rural para o mundo urbano, de procura de uma alternativa ao liberalismo e ao marxismo, capaz de preservar ou restabelecer os valores cristãos na organização da vida social e econômica agrária.

Como o mesmo autor identifica, este ideário é o que se tornou hegemônico na moderna tradição de interpretação do cenário agrário brasileiro, desde os quadros da denominada burguesia agrária, passando pelos quadros da esquerda, do PT ao sindicalismo, inclusive o cutista. Segundo o autor, na realidade se pode falar que, entre estes últimos, como demonstram IASI (2006) e TUMOLO (2002), defensores do “socialismo democrático”, a influência do “comunitarismo cristão” é ainda maior: “Já em relação à tradição do socialismo democrático contemporâneo brasileiro, a

presença ativa do comunitarismo cristão na formação de seu programa foi tão forte que se pode falar aqui em uma verdadeira compenetração”. (GUIMARÃES, 2006, p. 204). Com esta força, explicada pelo autor pela aderência, continuidade e transcendência normativa, este ideário se coloca atualmente como aquele que deve ser pensado para o futuro do agro no Brasil, inclusive pela esquerda que hoje é a gerente do Estado burguês. Daí, como se verá no Capítulo V desta tese, a adesão deste pensamento em seus projetos educativos, especialmente o Saberes da Terra, do Governo Federal e do Terra Solidária, da CUT. Este movimento, entretanto, não deve ser visto como aquele que aparece a partir da criação destes atores. Segundo RIDENTI (2002), esta tradição já estava presente no pensamento da AP, oriunda das opções de parte dos jovens católicos no Brasil a partir da publicação da Encíclica *Mater et Magistra*, pelo Papa João XXIII, em 1963. Há portanto, na elaboração do “Movimento por uma Educação do Campo”, a continuidade e reavivamento do pensamento desta corrente já existente entre as ditas esquerdas brasileiras destes pelo menos a década de 1960. Esta característica, somada à eliminação física dos dirigentes de movimentos que pensavam a realidade brasileira a partir de outros referenciais teóricos (o marxismo, em especial) durante a versão militar da gerência do Estado burguês no Brasil (1964 a 1985), trouxe o que SADER (2004) denominou de perda do referencial marxista pela esquerda, fatalmente contribuindo para a hegemonia do pensamento de viés católico nas correntes de pensamento que se dizem à esquerda no espectro político no Brasil. Lembrando o que IASI (2006) diz sobre a formação do PT, verifica-se uma relação quase que direta entre o ideário deste partido e o “comunitarismo cristão” e “romantismo revolucionário” da AP, cujos ex-integrantes integram este partido.

O romantismo revolucionário, entretanto, não deve ser pensado, como escreveu RIDENTI (2002), somente como volta ao passado. Seus propositores acreditam na possibilidade da adoção de alguns de seus modelos para pensar o futuro, na criação de um homem novo.

Buscavam-se no passado elementos que permitiriam uma alternativa de modernização da sociedade que não implicasse a desumanização, o consumismo, o império do fetichismo da mercadoria e do dinheiro. Não se tratava de propor a mera condenação moral das cidades e a volta ao campo, mas sim de pensar- com base na ação revolucionária a partir do campo- a superação da modernidade capitalista cristalizada nas cidades. (RIDENTI, 2002, p. 44-45)

Estes elementos, como se pode perceber e como já foi demonstrado pelo autor, é a principal causa da aproximação entre o pensamento cristão e o pensamento marxista, também já operado no Brasil, a partir da década de 1960, por partes da suposta esquerda. Este é outro elemento que explica a visão de mundo católica da educação do campo e que deve ser buscada quando da análise, no Capítulo V desta tese, dos projetos Terra Solidária e Pedagogia para Educadores do Campo, principalmente pela tentativa de um suposto ecletismo em seus princípios filosóficos.

Neste último sentido, a tentativa da educação do campo de se contrapor ao individualismo e consumismo, visto como “contravalores” presentes na atual sociedade, representa um idealismo na interpretação do mecanismo que rege a sociedade, na verdade demonstrando desconhecimento do pensamento materialista histórico e dialético dentro do “Movimento por uma Educação do Campo”. Isto porque “contravalores” somente existem na cabeça dos idealistas, não passando de fantasmagorias. Na realidade cada sociedade, a partir das formas materiais de produção de existência, aí incluída a cultura gerada em períodos históricos pretéritos, produz sua cultura e seus valores. Estes valores, formando o que MARX & ENGELS (1998) já demonstraram como integrantes da superestrutura, são aqueles dominantes naquela sociedade, uma vez que servem para a continuidade da produção da existência daquela sociedade. No caso, o individualismo e o consumismo não são “contravalores”, mas valores gerados pela sociedade burguesa, necessários e estimulados para a continuidade da acumulação de capital. A superação destes valores, portanto, somente virá com a superação da sociedade do capital, com a mudança da forma de produção e reprodução da sociedade. O pensamento fantasmagórico de que existem “contravalores” leva ao erro histórico fundamental da educação do campo: não vendo a produção de valores como a resultante de um tipo específico de formação social, faz análise idealista da realidade, derivando daí uma visão ingênua desta e, em decorrência, colocando a mudança de valores numa visão moralista da sociedade e do trabalho, por exemplo. Isto aparece explicitamente nas tentativas de todos os projetos de educação do campo que serão analisados no Capítulo V desta tese, de desvalorizar a teoria e de ter uma visão “moralista” do trabalho, especificamente no caso do MST. Como

fantasmas somente existem nas mentes repletas de fantasmas, na realidade, como o próximo capítulo demonstrará, a tentativa de ecletismo não consegue ultrapassar o idealismo típico de todo pensamento que fundamenta a possibilidade de uma educação do campo.

O terceiro compromisso ditado a partir da I CNEC é o de valorizar as culturas do campo:

A educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1988, p. 162)

Neste item, aparecem características filosóficas fundamentais do “Movimento por uma Educação do Campo”. De um lado a fenomenologia, que vê o homem e a mulher como definidos e com culturas diferentes, como vivendo em condições diferentes um do outro. Neste caso, é expressão também desta tendência filosófica a visão de que existe um “homem do campo”, como separado do homem da cidade, muitas vezes colocadas pelo movimento e pelos projetos que aqui serão analisados. Estas características são a expressão, também, da aproximação da educação do campo aos ideários pós-modernos, como demonstram EAGLETON (1998) e JAMESON (2004), que vêem a cultura como separada da forma material da existência, como se estas fossem definidas independentemente, *a priori* às formas de produção e reprodução da vida. Assim, vendo a cultura como forma de produção da vida e não o contrário, as formas de produção da vida como geradoras da cultura, há um idealismo, abrindo espaço para a fenomenologia e o pós-modernismo que fazem, na realidade, este movimento não estar dentro dos marcos do marxismo, como querem alguns de seus proponentes, inclusive nos cursos que serão nesta tese analisados. De outro lado, aparece o ideário de que há que valorizar os “saberes dos povos do campo”, na realidade, forma de desvalorizar o conhecimento científico, uma vez que, segundo estes, um dos responsáveis pelos problemas atuais da sociedade moderna, que ao não levar em consideração estes saberes são culpados pela expulsão dos “povos do campo” da escola e, conseqüentemente, das benesses da sociedade atual. Há a necessidade, portanto, de uma escola que se baseie no trabalho a partir destes saberes, aqueles que garantirão uma escola supostamente mais democrática. Como será analisado no

Capítulo V desta tese, todos os quatro projetos analisados apresentam esta característica de desvalorizar a teoria.

As outras cinco propostas de compromissos tiradas nesta I CNEC, para além do comprometimento dos educadores, supostamente “educadores do campo”, em se mobilizar para exigir dos agentes públicos a adoção de uma educação e de uma escola nestes moldes, colocam duas demandas específicas e que condicionam o restante do “Movimento por uma Educação do Campo”, que são a necessidade de “formar educadoras e educadores do campo” e “produzir uma proposta de Educação Básica do Campo”. No primeiro caso: “A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1988, p. 162-163) Como se pode perceber, neste caso aparecem as origens do projeto de formação de “Pedagogos da Terra”, a partir de uma “Pedagogia para Educadores do Campo”, como quer o MST, curso analisado no próximo capítulo. Na realidade, mais um exemplo da fenomenologia deste movimento, mas consequência natural de sua forma de pensamento, que vê a realidade desta forma. Com esta visão de mundo, há a necessidade de uma educação também nestes moldes, pensada de forma específica para as pessoas que vivem no campo, dadas como diferentes daquelas que vivem no meio urbano.

Neste sentido, este compromisso se articula com outro, de “produzir uma proposta de Educação Básica do Campo”. Assim, de acordo com a I CNEC,

a Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, etc. A Escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 163)

Como se pode perceber novamente a necessidade de uma escola específica. É interessante notar aqui a referência de que há a necessidade de pensar esta escola a partir de “práticas e estudos científicos”, ou seja, de levar em consideração as práticas educativas dos movimentos e das experiências para a definição desta pedagogia e desta escola. Novamente uma explícita aproximação ao ideário pós-moderno, presa pela necessidade de valorizar a prática, mas na realidade supervalorizando-a e desvalorizando a teoria. De certa forma, esta proposta

demonstra também é a necessidade de um ensino que dê margem para ver a teoria como separada da prática, ou melhor, como se a teoria fosse algo que distorcesse e enfraquecesse a prática, ao invés de potencializá-la. Neste caso, mais uma vez uma aproximação ao ideário pós-moderno, que é marcado também por um constante pragmatismo. Como o próximo capítulo demonstrará, os quatro projetos de educação aqui analisados também possuem esta característica.

Em relação especificamente ao tipo de pedagogia a ser utilizada na educação do campo, a I CNEC não traz muitos elementos a não ser a necessidade, dentro das ações para a construção deste suposto modelo de educação, de respeitar as pedagogias próprias dos movimentos, incluindo aquelas oriundas da “articulação dos educadores e das educadoras indígenas”. (*Ibid.*, p. 171) Além disso, o mesmo documento apenas fala em ter como referência o freirismo. De acordo com o documento, na parte relativa às propostas de ações a serem tomadas pelos participantes da Conferência: “ter como referência, na construção do projeto pedagógico, pedagogias libertadoras como a de Paulo Freire”. (*Ibid.*, p. 171)

Ou seja, desde o início, o “Movimento por uma Educação do Campo” acaba assumindo filosoficamente uma pedagogia coerente com sua visão de mundo: o existencialismo cristão presente na obra de Paulo Freire, como demonstra PAIVA (1987 e 2000). Para a autora, Freire “nos apresenta o homem como um ser relacional que, estando no mundo, é capaz de ir além, de projetar-se, discernir, conhecer”. (PAIVA, 2000, p. 100)

Como se sabe, a base do existencialismo é a tese de que a existência é anterior à essência, ou a de que o homem não tem essência, devendo esta ser construída, na existência de cada indivíduo. Nesta existência, para FREIRE (2006, p. 49), “a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade.” Ou seja, o homem está no mundo e se modifica ao responder aos desafios colocados pelo mundo e, ao responder a estes desafios, também este homem se modifica. Segundo PAIVA (2000, p. 101) este pensamento de FREIRE (2006) significa que “tais respostas implicam a capacidade de julgar, de criticar, de interferir, de transformar a dimensão natural do mundo, criando cultura. Por outro lado, é o homem capaz de perceber a dimensão do tempo e, portanto, de participar conscientemente da História, exercendo aí a sua

liberdade e humanizando-se pela participação, tornando-se sujeito da História”. Desta visão decorre a tese de que a liberdade humana é conseguida com o empenho de cada indivíduo, ao se descobrir no mundo e, assumindo sua existência no mundo, transforma-o e transforma-se a si próprio.

Embora muitos freireanos não gostem, a transformação social é colocada pelo existencialismo como obra da ação individual, que tem que descobrir por si próprio seu lugar no mundo. Da mesma forma, para Freire, se o homem está com o mundo e como o mundo é também os outros homens, é estando com os outros homens que o indivíduo se faz. Desta tese decorre a necessidade do diálogo, categoria fundamental no pensamento de Freire. Segundo PAIVA (2000) esta tese se origina no pensamento de Jaspers¹³¹, que coloca a grande função e razão de ser da escola para o autor e os existencialistas, que é a comunicação das consciências. Como a realidade, para a fenomenologia, base do existencialismo, é a forma como os fenômenos se apresentam à consciência, em última instância a forma como cada indivíduo os vêem, há a necessidade de comunicação destes significados entre os indivíduos para que se construa a realidade social. Assim, para PAIVA (2000), Freire tem um pensamento existencial-culturalista, pois vê o mundo na ótica da cultura. “Nesta trajetória, a análise da sociedade é subsumida à análise da cultura, numa posição tipicamente culturalista que entrelaça com uma abordagem dos problemas identificados igualmente marcada pelo existencialismo”. (PAIVA, 2000, p. 105) É por isso que para a autora, Paulo Freire foi um escolanovista católico, preso ao pensamento de Maritain¹³² e de Mounier¹³³, mas apresentado como católico de esquerda ou, para SAVIANI (2007), é o mais ilustre representante da perspectiva existencialista na educação brasileira¹³⁴.

Para o “Movimento por uma Educação do Campo”, o pensamento escolanovista de Paulo Freire se revela na sua tentativa de criação de uma escola que trabalha com métodos ativos, no sentido de fazer o indivíduo construir seu conhecimento, a partir de sua prática e seus saberes, como já visto anteriormente,

¹³¹ Karl Jaspers, filósofo existencialista alemão, pai do existencialismo cristão.

¹³² Jacques Maritain, filósofo neotomista francês.

¹³³ Emanuel Mounier, filósofo personalista francês.

¹³⁴ Assim como PAIVA (2000) na década de 1970 já reconhecia a importância para o meio educacional brasileiro do pensamento freireano, dizendo que este se tornaria cada vez mais influente no Brasil a partir de então, a concretização disto na história foi reconhecido por SAVIANI (2007), para quem não se pode tentar entender a educação brasileira sem passar pela pedagogia freireana.

bem como na tentativa de uma educação baseada na cultura dos indivíduos e povos do campo, como se a formação de indivíduos estivesse garantida a partir de trabalhos, na escola, que visassem alterar sua cultura, vista como anterior às transformações objetivas na realidade, nas formas de produção da existência. Desta forma, e como a apresentação dos projetos de educação do campo realizada no próximo capítulo demonstrará, a abordagem freireana como modelo para uma “pedagogia do campo”, própria ao “Movimento por uma Educação do Campo” é adequada pois, se de um lado este movimento não faz uma análise histórica objetiva da realidade, praticamente em momento algum vendo a atual sociedade como uma sociedade de classes, por outro Paulo Freire também assim não o fazia. Na realidade, se este Movimento vê a realidade de forma superficial, sem as contradições antagônicas entre as classes sociais,

Freire não só leva muito pouco em conta os interesses de classe em suas análises, como considera de modo insuficiente a estrutura e seu papel na evolução das sociedades. A educação da população para a democracia, pensada sob inspiração de Mannheim, de Jaspers, abstrai reais mecanismos que impulsionam a História para concentrar-se na liberdade da pessoa que deveria resultar de um longo processo educativo. Este teria no diálogo, no entendimento entre as pessoas, o seu instrumento fundamental”. (PAIVA, 2000, p. 132)

Desta forma, verifica-se a razão da recomendação da utilização de uma pedagogia de matriz existencialista: 1) o individualismo que pode ser derivado de uma filosofia que diz que cada o indivíduo não tem essência e 2) a liberdade colocada como ação da pessoa, que transformaria a realidade, ligada à idéia de democracia como resultado do diálogo amistoso, respeitoso e amoroso entre os indivíduos e entre as classes. Segundo PAIVA (2000, p. 133):

No nível social, ele é o fundamento da democracia, pois torna possível a comunicação interclasses. Implicando o reconhecimento do outro como sujeito, ele supõe que todos os envolvidos na comunicação podem ser razoáveis, podem usar a razão e não a emoção para decidir sobre os destinos da sociedade. Ele é também o fundamento de uma visão solidarista do problema político-social, abstraindo o fato de que os homens estão inseridos numa determinada estrutura e defendem seus interesses de classes considerando-os perfeitamente razoáveis e legítimos. Implica que, sendo razoáveis, os elementos das classes dominantes aceitarão mudanças progressivas, reformas que modificarão o *status quo*; implica também que as classes dominadas, sendo razoáveis, não aspirarão ao poder, não farão reivindicações irrealistas. Todos teriam uma atitude construtiva em relação às instituições e à sociedade, o que implica aceitar – no fundamental – as estruturas como legítimas.

Como se pode perceber, nada mais adequado ao atual momento histórico do capital, que inclusive tem que vender a ideologia às classes dominadas de que sua formação social é a única adequada à vida. Para o caso da gerência do Estado

burguês no Brasil na atualidade, formada por quadros de um partido, o PT, que já aceitou há tempos como legítima a sociedade capitalista, é interessante vender uma pedagogia do diálogo para os movimentos sociais e os outros atores sociais, venda esta que se concretiza na noção de que é necessário buscar a efetivação de políticas públicas para o campo, dentre as quais a de educação.

Se estas são as principais recomendações da I CNEC, em 1998 é constituída a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Esta articulação tinha como integrantes, inicialmente, a CNBB, o MST, a UnB, a UNESCO e o UNICEF. Desta articulação, nasceram várias iniciativas de educação do campo, como a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, além de seminários, conferências, pautas de reivindicações junto a governos, além de propostas deste tipo de educação em várias Secretarias Municipais e em algumas Secretarias Estaduais de Educação. No Paraná, por exemplo, em 2003 surge a primeira Coordenação de Educação do Campo dentro da Secretaria de Estado da Educação, a SEED/PR.

Com o fim da gerência de Fernando Henrique no Estado brasileiro e a iminência de uma gerência supostamente mais atrelada aos movimentos sociais, representada na eleição de Luiz Inácio como gerente do Estado burguês, pelo PT, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo propôs e realizou, em novembro de 2002, o Seminário por uma Educação do Campo. Tinha o objetivo de dar voz à articulação e influenciar a política de educação no futuro Governo¹³⁵. Como se repetem neste Seminário os ideários e as proposições de como deve ser a educação do campo, já feitas na I CNEC, não serão todas aqui apresentadas. É importante resgatar, entretanto, para o objetivo de levantar as filosofias e/ou a filosofia que embasa este suposto tipo de educação, que se reiteram a especificidade do campo em relação à cidade e a necessidade de uma educação específica para esta última, que respeite “os projetos e jeitos de ser”, em suas palavras, daqueles “que vivem no campo”. Esta educação, novamente reafirmada como aquela em compasso com o “novo tempo e novo papel do campo na atualidade”, que para a articulação deve ser

¹³⁵ Verifica-se, portanto, que a Articulação Nacional por uma Educação do Campo já atuava e o referido Seminário ocorreu ainda na gerência Fernando Henrique. Deve-se lembrar que o Seminário foi promovido pela Articulação, mas teve apoio desta gerência, na pessoa jurídica do MDA, através da SAF. O interessante é lembrar que, naquele momento, esta Secretaria era ocupada, mesmo na gerência do PSDB, por um integrante do PT: Gilson Alceu Bittencourt. Esforçado divulgador do pensamento pós-estruturalista uspeano, ex-técnico do DESER, já representava a união que depois ficou clara entre as versões tucana e petista na gerência do Estado burguês.

visto como “lugar de vida e não somente de produção”, do “moderno e não somente do atraso”, ligado a um novo “projeto de desenvolvimento para o Brasil”, deve ter uma pedagogia, na “escola do campo”, ligada novamente ao existencialismo cristão na versão freireana. Segundo a Carta de Intenções do Seminário, entregue ao representante da futura gerência Luiz Inácio no Estado, na pessoa de José Graziano da Silva:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING; CERIOI & CALDART, 2002, p. 13)

A referência a uma “Pedagogia do Oprimido” claramente está ligada às proposições da obra de cunho fenomênico e existencialista de Paulo Freire, segundo a qual a razão do fraco desempenho educacional de muitos está vinculada a um tipo de educação, por este denominada de “bancária”, que se caracterizaria somente por um acúmulo de conteúdos dissociados das condições de vida dos educandos e que, por isto, não serviriam para verdadeira libertação. A libertação da situação de opressão, nunca demonstrada claramente de onde viria, a não ser de uma nebulosa elite opressora, só seria conseguida com uma educação que permitisse ao educando enxergar-se dentro da sociedade que vive, o que seria conseguido por pedagogias dialógicas, que viriam do diálogo e respeito à condição do educando. Na opinião de ZANELLA (2007) e HIDALGO (2004), como será visto adiante, a necessidade do diálogo fenomênico entre educador e educando, nos moldes freireanos, tem sua origem também na versão do que é, para a fenomenologia existencialista, a realidade. Sendo esta não objetiva, mas subjetiva, uma vez que pautada no sentido que o indivíduo dá ao fenômeno, é necessário o diálogo não apenas para a comunicação da realidade, mas para a própria construção desta.

Além destas concepções, algumas recomendações para a futura gerência do Estado, eufemisticamente colocada no documento como para o “futuro governo¹³⁶”, devem ser frisadas, haja vista terem sido adotadas pelo Estado na gerência Luiz Inácio. A primeira recomendação, sancionada pelo Governo Federal e por suas

¹³⁶ O documento final do Seminário pode ser obtido em KOLLING, E. J.; CERIOI, P. R.; CALDART, R. S. (2002).

Universidades, é a de “implementar um programa de formação para todos os educadores e educadoras do campo, de nível médio e superior, através de convênios/parcerias entre Secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo”. (KOLLING; CERIOLI & CALDART, 2002, p. 15) Neste item, verifica-se a adesão a este ideário, já explicitado na I CNEC, que dá origem ao amplo movimento pelos cursos de “Pedagogia para Educadores do Campo” que são ofertados atualmente, como será analisado no próximo capítulo desta tese e que representa uma das reivindicações históricas do MST. A recomendação, deve-se lembrar, não se limita somente a cursos de graduação, mas também se estende a cursos de pós-graduação na área para a concepção de um formador específico para a educação do campo. Uma das tendências desta iniciativa, como o próximo capítulo demonstrará, pode ser a possibilidade de perda do referencial teórico da totalidade, com os formadores podendo cair num ideário paroquialista de escola, como se esta tivesse que ser diferente, em tudo, das escolas localizadas no meio urbano.

Outra recomendação oriunda do referido Seminário é a extensão de cursos e educação de jovens e adultos, os denominados EJA's, para o campo. Neste caso, a Carta também recomenda a adoção de projetos que se viabilizem para o atendimento das especificidades “dos diferentes grupos humanos”. (KOLLING; CERIOLI & CALDART, 2002, p. 15).

Além de exigir mudanças nos currículos e estruturas de escolas já existentes para o meio rural, as conhecidas Escolas Agrotécnicas Federais, no sentido do atendimento das especificidades da vida no campo e da gestão destas junto com os movimentos sociais; a criação de uma política de financiamento específico para a educação do campo e a adoção de concursos públicos específicos para este tipo de escola, com um tipo específico de educador, a Carta recomenda “criar no MEC uma Secretaria ou coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações. Criar nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal uma coordenação com a mesma finalidade”. (*Ibid.*, p. 16)

Como a história posterior demonstrou, esta recomendação é também aceita pelo Governo Federal, que cria dentro do Ministério da Educação, a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, dentro da qual instala uma Coordenação de Educação do Campo. Os integrantes desta

coordenação são indicados para os cargos a partir de suas ligações com os movimentos sociais e, como será demonstrado no Capítulo V desta tese, começa efetivamente a fazer a articulação com estes movimentos. É evidente que esta “articulação” em última instância significa muitas vezes adotar na gerência do Estado Federal programas de formação para a população que vive no campo nos moldes dos programas que são executados por estas organizações. Assim, como será visto no capítulo próximo surge, por exemplo, o Projeto Saberes da Terra, executado pela SECAD, em parcerias com ONG’s, a partir de experiências destes últimos.

O que interessa é que a partir da criação deste órgão dentro da estrutura do MEC, criaram-se as condições para o alargamento das propostas de educação do campo dentro das estruturas das gerências do Estado e mesmo nas reivindicações dos ditos movimentos do campo. Na realidade, significa a concretização da hegemonia do pensamento fenomenológico, pautado na descrição e valorização do empírico, já identificado por PERUSO (2006) nos movimentos sociais, dentro da política do Estado no Brasil. Por conta disso, verifica-se que o “Movimento por uma Educação do Campo” está no mesmo campo do movimento que exige educação específica para os negros, para os índios, para os quilombolas, para os pescadores, etc., hoje cada vez mais presente nas políticas adotadas pelas gerências do Estado no Brasil.

A par da necessidade da educação refletir sobre a realidade, necessidade esta urgente para poder formar pessoas que tenham condições de pensar a realidade e transformá-la, se assim o desejarem, é importante que se tenha em mente que a realidade da sociedade capitalista apresenta-se como uma totalidade social, não um conjunto de realidades isoladas, como quer o pensamento fenomenológico típico deste movimento. Assim, o perigo de tal concepção é o de não dar as condições necessárias objetivas para a mudança social, condições estas que possam dar à população instrumentos de análise da realidade representados por uma filosofia e uma teoria que dê conta de abarcar a totalidade desta. Isto ocorre porque, fundamentalmente, a realidade social é muito maior que aquilo que a prática cotidiana, cuja operação prescinde da ciência e da filosofia, pode ofertar ao indivíduo. Assim, propostas de educação que adotam o viés fenomenológico, como o da educação do campo, como visto e como será demonstrado no capítulo

seguinte, podem significar condições para a continuidade da situação de alienação da realidade e, assim, o aumento das dificuldades para a mudança social. Além disso, deve-se lembrar, ainda, que esta política de educação diferenciada contribui para a dispersão dos explorados da sociedade do capital e facilita a gerência do Estado burguês em sua fase neoliberal, haja vista a necessidade de adoção não mais de políticas universais, mas unicamente de programas focalizados. O perigo deste servir a estes propósitos é ainda mais eminente quando se abdica, até certa medida, da teoria científica, como faz este movimento, já demonstrado por ZANELLA (s/d.), e como fazem os projetos que serão analisados no Capítulo V, a seguir.

Ainda em 2002 são aprovadas, por força da mobilização e das posições da I CNEC, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, que dão o marco jurídico para as escolas e a suposta educação do campo. Estas serão analisadas especificamente no próximo item, mas é importante ressaltar que foram aprovadas fazendo parte do mesmo campo de pensamento e com os mesmos pressupostos já veiculados na I CNEC, no Seminário Nacional por uma Educação do Campo, de 2002, e pelos movimentos sociais. Por isto talvez estes efetivamente pensem que estas representam os reais interesses dos supostos “povos do campo”.

Além disso, ao lado da criação destas coordenações nas Secretarias do Governo Federal, nos governos Estaduais e até Municipais e da criação de cursos nesta área (graduação, especialização, entre outros), ocorreu em 2004, novamente em Luziânia, em Goiás, a II CNEC – Conferência por uma Educação Básica do Campo. Com uma gerência que já tinha criado a SECAD e já dadas a existência das coordenadorias de educação do campo nas Secretarias Estaduais de Educação, principalmente, o tema da Conferência foi a política do Estado: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. O objetivo principal foi debater as ações a serem tomadas para potencializar as políticas que deveriam ser efetivadas em relação a este tipo de educação. A declaração final começa com uma valorização das ações dos movimentos sociais, ao dizer que

a II CNEC pretende ser uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação. Nas últimas décadas se acentuou a presença dos Movimentos Sociais na cena política e cultural. No conjunto das lutas foram constituindo-se sujeitos coletivos de direitos, entre eles do direito à educação” (CNEC, 2004, p. 4)

Na realidade, novamente a mesma posição de que o Governo tem que atender às populações do campo em seu direito à escola, como forma de construir um novo projeto de desenvolvimento, o que será conseguido com uma educação específica:

Lutamos por um projeto de desenvolvimento para o campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação (...) Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um novo projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país (...) Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: -a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; - a diversidade dos projetos produtivos e culturais que são formadores de sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo. (*Ibid.*, p. 5-6)

Para dar conta disto, pensando nas políticas do Estado, o “Movimento por uma Educação do Campo”, colocou como suas demandas:

1) Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no campo e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente; 2) Ampliação do acesso e garantia de permanência da população à Educação Superior por meio de uma política pública permanente; 3) Valorização e formação específica e educadoras e educadores do campo; 4) Formação de profissionais para o trabalho no campo e 5) Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. (CNEC, 2004, p. 6-7)

Como se pode perceber, esta Conferência ficou restrita às exigências da adoção de políticas pelo Governo Federal dentro dos quadros já apresentados em outras ocasiões pelo movimento.

Finalmente, outro momento importante para analisar o que o “Movimento por uma Educação do Campo” tem produzido, agora do ponto de vista acadêmico, é o I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, patrocinado pelo MDA, a partir do PRONERA e pelo MEC, através da SECAD, ocorrido em Brasília, em setembro de 2005¹³⁷. Este Encontro contou com a participação dos mais renomados

¹³⁷ Destaca-se que entre 6 e 8 de agosto de 2008 ocorreu, novamente com o amplo trabalho e nas dependências da UnB, em Brasília, o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Neste caso, não foi retirada uma Carta, haja vista que as ações para a educação do campo já estavam em andamento. Deve-se notar, entretanto, que mesmo sendo um encontro de pesquisa sobre o tema, juntando pesquisadores que trabalham com o mesmo, não houve a apresentação de trabalhos e sua posterior discussão. Além da Mesa de Abertura e de um Painel de Discussões gerais sobre temas que gravitam no entorno da educação do campo, em número de três, os pesquisadores foram distribuídos em CPC's – Círculos de Produção de Conhecimento, que tinham como objetivo, mesmo sem que todos tivessem lido os trabalhos inscritos, mas sob a coordenação de uma equipe, que tinha previamente trabalhado em sua sistematização, discutir e produzir conhecimento sobre 6 temas. Destaca-

pesquisadores sobre a educação do campo no Brasil, aqueles cujas idéias servem de referência para o movimento, embora evidentemente nem todos estivessem presentes. Como um de seus objetivos era o de dar subsídios científicos à gerência do Estado Federal no que se refere a este suposto tipo de educação, as proposições dos pesquisadores servem de elemento para verificar o que este movimento tem produzido.

Um texto importante para compreender o que é a educação do campo e que confirma o já dito nesta tese é o pensamento -parte integrante da visão dominante atualmente no Brasil – de que, para o agro, basta a adoção de políticas que melhorem as técnicas e modos de produção, que assim trará desenvolvimento para suas populações rurais. Se isto não é novo na interpretação do agro no Brasil, este se re-atualiza com o suposto conceito de “desenvolvimento territorial”. O texto que traz tal noção é o de Bernardo Mansano Fernandes: “Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias fundamentais”. Para o autor, o território do campo para o agronegócio é o que vê o campo unicamente como espaço de produção e não como espaço de vida, portanto, um espaço setorial. Para o autor, o espaço da educação do campo tem que ser o espaço rural como um todo, que veja este como um espaço de vida. Em outras palavras, um espaço que veja o rural de forma geral, com a intersecção, portanto, de todas as suas dimensões, não somente a produtiva. Assim, este tem que ser pensado como um território formado a partir de todas as políticas: de saúde, moradia, lazer, etc. Entre estas, a educação passa a ter caráter fundamental. Para o autor,

Educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania. (FERNANDES, 2006, p. 30)

Ou seja, a política de educação do campo é importante porque há a necessidade de que o rural tenha um novo projeto de desenvolvimento, incluindo as pessoas na suposta cidadania. No território, há que ter condições de

desenvolvimento deste projeto, onde a educação tem caráter significativo. Segundo o mesmo autor,

a educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas não como beneficiários e/ou usuários. (FERNANDES, 2006, p. 30)

Assim verifica-se que, na realidade, a função do respeito à diversidade dos supostos atores do campo é condição para a busca da inserção dos territórios no processo de desenvolvimento. O que o autor não diz é que este é o desenvolvimento capitalista. Neste caso, o autor também vê a necessidade, no espaço rural, para o desenvolvimento a partir da diversidade, de se privilegiar uma agricultura familiar, privilégio este decorrente de sua hegemonia entre os atores que estão neste espaço.

Neste sentido, de acordo com MOLINA (2006, p. 10),

o I Encontro reafirmou uma das mais marcantes características desse movimento: sua indissociabilidade do debate sobre modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual se enraíza.

Desta forma verifica-se que, em última instância, a proposta de educação do campo, tem uma relação direta com o utilitarismo. Seus objetivos não é formar o indivíduo para que este decida o que fazer de sua vida, mas, ao contrário, formar os indivíduos como auxiliares na inserção competitiva dos territórios. Como é a inserção capitalista, há que ser uma inserção competitiva dentro dos moldes desta sociedade. Para dar conta de uma educação deste tipo, há que se privilegiar o protagonismo dos atores do campo, “pois um dos objetivos da educação popular é contribuir para criar condições do povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida”. (MOLINA, 2006, p. 12)

Nesta parte, o texto de Maria do Socorro Silva, “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”, coloca claramente o existencialismo da educação do campo, desde suas raízes na educação popular dos anos 1960, passando pelo pensamento freireano da pedagogia libertadora e chegando à pedagogia da alternância, das Casas Familiares Rurais e das Escolas Famílias Agrícolas. Neste sentido, coloca questões como a supervalorização da

ação prática e da vida dos educandos, assim como a idéia que de certa forma desvaloriza a escola tradicional ao dizer que é necessário, para a educação do campo, a existência de uma escola que vá para além da escola, uma vez que educação é mais que escola. Chega-se, assim, de acordo com a autora, ao aprendizado da diversidade, onde se devem valorizar as criações pedagógicas dos movimentos sociais do campo.

Por conta disso, aparece também o texto de Pedro Ivan Christófoli, “Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais”. Neste há a apresentação do ideário de escola do MST, que diz da necessidade de uma escola diferente, aquela organizada a partir das práticas dos movimentos; a incidência de uma educação sobre os saberes, em um saber para o saber-fazer, portanto, utilitarista e a desvalorização do conhecimento objetivo, dizendo que se deve “saber buscar o conhecimento mais do que decorar coisas e fórmulas, ou entulhar o educando com excesso de conteúdos e de disciplinas. O conhecimento se revoluciona dia a dia. É preciso saber buscar e selecionar as informações, mais do que querer repassar uma enciclopédia”. (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 97) Além disso, há uma crítica à visão dominante de que o conhecimento somente é produzido no meio acadêmico. Segundo o autor,

assim também a pesquisa não se faz apenas em laboratório ou nas universidades. O conhecimento é construído por todos os seres humanos, desde que se consiga sistematizar, apreender sua dinamicidade. Inserir a escola nas questões e desafios da comunidade. (...) Percepção ainda estreita de que o conhecimento se gera apenas na academia. (*Ibid.*, p. 101)

Já os textos de Miguel Arroyo, “A escola do campo e a pesquisa do campo: metas”; de Ilse Scherer-Warren, “Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação do campo” e de Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, “As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo”, são constantes críticas à escola formal, ao conhecimento e à ciência. Para ARROYO (2006, p. 112), “há tensões de paradigmas de conhecimento e de formas de pensar o real. Não só reconhecer o povo também sabe, tem cultura e saberes. Incorporemos isto aos currículos”. Mais adiante, o autor diz que a educação do campo tem que

levar para a academia, também para a teoria da formação, dos profissionais do conhecimento, de professores e professoras todas as discussões sobre modos

diversos de produção do conhecimento. Não só sobre os produtos do conhecimento. Mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas. (*Ibid.*, p. 116)

Já para SCHERER-WARREN (2006), há na atualidade um movimento em que alguns processos estão colocados para os movimentos sociais, mas todos eles fundando-se em supostas novas formas de sociabilidade, onde os atores caracterizam-se muito mais por ações coletivas horizontais, definidas por objetivos imediatos. Haveria para a autora uma “desfundamentalização, confrontando-se com as grandes narrativas do marxismo”. (SCHERER-WARREN, 2006, p. 127) Para ela estes servem de novos códigos culturais que dão conta de buscas de projetos alternativos: a reforma agrária, a ecologia, os direitos humanos, etc. Ainda segundo esta, seguindo o caminho da desfundamentalização, há também o descentramento, que é o fato das “novas narrativas das redes de movimentos sociais têm buscado no pensamento desconstrutivista elementos cognitivos que concebem o sujeito a partir de suas múltiplas identidades, e a transformação como resultado da articulação discursiva e da prática de variados atores coletivos”. (*Id.*) Além disso, existe a saída, segundo ela, dos essencialismos rumo ao interculturalismo: “se as ‘grandes narrativas’ fortaleciam a noção de essencialismos coletivistas (dicotomização das classes), as pequenas narrativas dos novos movimentos sociais, das décadas de 1970-1990 contribuíram, muitas vezes, para um essencialismo das diferenças”. (SCHERER-WARREN, 2006, p. 127) Ou seja, os movimentos na atualidade não pensam mais na luta classista, dando ênfase à luta por causas imediatas e esquecendo-se das lutas coletivistas. Há, assim, múltiplas identidades, que mudam rapidamente e que são a consequência das formas efêmeras em que se formam os interesses. Para a autora, portanto, há que ter o “sujeito-ator”, na realidade um “educando-ator”, ou seja, a pessoa que busca através de sua ação na escola formas de se inserir na comunidade e na sociedade, sendo este elo de ligação para o desenvolvimento do campo. De acordo com a mesma autora,

é nessa direção que uma sociologia aplicada ao estudo dos movimentos sociais e da educação no campo poderia trazer contribuições para uma relação social construtiva entre o pesquisador, o mediador do aprendizado (outra palavra para professor) e o sujeito-ator do auto-aprendizado. (*Ibid.*, p. 128)

Percebe-se claramente que para ela há a necessidade, a partir dos atores que interagem no processo educativo, de que busquem a comunicação para a

construção de redes de entendimentos que levem às ações definidas a partir destes. Os professores, então, são vistos como mediadores do aprendizado e os alunos, como atores do auto-aprendizado. Ou seja, há uma desvalorização da função do professor, haja vista que o professor não ensina, mas media o acesso ao conhecimento e uma desvalorização da própria escola, uma vez que o aluno auto-aprende, ou seja, aprende sozinho e, portanto, não precisa tanto nem do professor quanto da escola.

O que deve ser notado com estas posições desta autora é sua adesão ao pensamento da existência dos denominados “novos atores sociais”, vistos por TOURAINE (1996) como a nova forma de organização da política no momento do fim dos paradigmas coletivistas e de classes, ou seja, o ideário da denominada “terceira via européia”. Sabendo-se que os integrantes da atual gerência do Estado Federal, como demonstra IASI (2006), vêm de um partido que aderiu há tempos a este ideário, não é de se estranhar o valor que se dá a este tipo de pensamento, num encontro pago com o dinheiro definido pela gerência petista. É um sinal, também, do que pensa esta gerência para a educação para o campo. Como visto anteriormente, e como será demonstrada mais especificamente no Capítulo V desta tese, esta gerência trabalha na perspectiva da educação a partir de parceiras com agentes privados, mesmo que eufemisticamente denominados de atores do “terceiro setor”.

Finalmente, outro texto importante a ser lembrado para verificar o que se quer construir com a educação do campo por seus atores e até pela gerência petista é ao texto de JESUS (2006). O que é interessante é que fala como membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, Projeto que financia, por exemplo, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, analisado no próximo capítulo desta tese. Uma das primeiras teses da autora é a de que é a cultura camponesa que permitirá a construção de uma futura sociedade solidária. De acordo com ela,

portanto, trata aqui de analisar as práticas pedagógicas que trazem na sua origem a vinculação com um Projeto de Nação, da construção de um projeto de futuro, mais próspero e solidário, em que a cultura camponesa, seja o elo fundamental para a construção da justiça social, de novos modelos de desenvolvimento de base solidária, de soberania e de democracia ampliada”. (JESUS, 2006, p. 51)

Este pensamento chayanoviano, como visto nos Capítulos II e III desta tese, é um dos alicerces da educação do campo e mais uma prova da adesão deste tipo de

educação ao pensamento “comunitarista cristão” e “romântico revolucionário”. Para além desta característica, e até para dar conta da potencialização da cultura camponesa, a autora diz que há a necessidade de reconhecer os conhecimentos produzidos pelos “sujeitos do campo”. Neste caso, isto é necessário para dar conta do fim do desvirtuamento da cultura camponesa, sendo necessário respeitar as formas de produção de conhecimento dos camponeses. Segundo ela,

a resignificação do conhecimento não pode ser uma linha de mão única, mas deve acontecer, em função do contexto onde se produz e esse contexto comporta, tanto o que é produzido cientificamente, quanto o que é produzido pelos saberes não acadêmicos por vias e por situações diferentes. (*Ibid.*, p. 53)

Por conta disso, há aí uma das mais importantes assertivas do pensamento pós-moderno, a que todos os conhecimentos são iguais. A autora, após escrever que há a necessidade de respeitar os “modos diferenciados de produção e apreensão do conhecimento”, diz que, “nenhum conhecimento pode ser entendido como superior ao outro”. (*Ibid.*, p. 54) Finalmente, para ela a organização pedagógica da “escola do campo” deve espelhar as formas de organização dos próprios movimentos sociais, respeitando os valores e a diversidade do campo, pois “nesses coletivos há possibilidades do exercício de uma formação humana menos individualista e que projete as ações pensando, não somente, no crescimento de cada um, mas principalmente, como sujeitos coletivamente, podem implementar um projeto do campo articulando a educação com este projeto”. (JESUS, 2006, p. 55) Portanto, existe a necessidade do respeito à diversidade de formas de organização da escola por parte da política do Estado.

Como se percebeu, a trajetória do “Movimento por uma Educação do Campo” inicia-se no ideário do MST por uma educação diferente, que respeite as formas de vida dos camponeses. Derivado do pensamento católico-cristão de sociedade e do agro em particular, guarda muito destes elementos expressos na busca do comunitarismo e no romantismo revolucionário. Entretanto, articula-se com o moderno pensamento “desenvolvimentista” capitalista, na atualidade expresso no pensamento do “desenvolvimento territorial”, que vê o rural como local de inserção de populações com múltiplas demandas, sendo a educação uma das principais. Na tentativa de buscar a inserção competitiva dos territórios, a educação assume um caráter utilitarista, com a busca de uma organização pedagógica pautada nos

princípios do escolanovismo e no existencialismo e no pragmatismo. No limite, pode-se dizer que há uma perigosa aproximação ao ideário pós-moderno.

No próximo capítulo ficará demonstrado como isto vem se manifestando nos quatro projetos educacionais que aqui serão analisados. Antes, entretanto, é necessário analisar a legislação referente à educação do campo.

4.7. A legislação referente à educação do campo no Brasil

A análise da legislação referente à educação do campo é importante para se conseguir entender de forma mais ampla o que significa o próprio movimento. Isto ocorre em virtude desta colocar no estamento legal, ou seja, nas normas jurídicas do Estado atual, portanto o Estado burguês, as formas de reprodução da vida social. Ou seja, coloca na organização do Estado o lugar desta suposta educação na reprodução da vida social. Considerando que “a política é a economia concentrada”, como escreveu LÊNIN (1979a), se pode, então, ter elementos para verificar qual o papel desta no regime de acumulação de capital e produção da vida sob sua égide.

Para se fazer esta análise é necessário, antes de verificar a legislação propriamente dita, apresentar e analisar as razões apresentadas pelos propositores da legislação nacional para a educação do campo, expressa nos argumentos da conselheira Edla de Araújo Lira Soares, encarregada de relatar o processo de definição das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE. Convém lembrar que o voto da relatora foi aprovado no dia 4 de dezembro de 2001, e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, foram aprovadas no pleno do Conselho, em 3 de abril de 2002, sob a Resolução CNE/CEB número 1.

A base teórica e o ideário de rural expresso no voto da relatora são claramente coincidentes com a visão de “novo rural”, afeito à concepção de “desenvolvimento territorial”. Como já demonstrado nesta tese este, na realidade, é visto pelo pensamento neodesenvolvimentista como forma de reavivar o meio rural a partir da adoção de políticas globais para o rural e não apenas setoriais como até então era pensada política para este. Para a relatora,

assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional. A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo *continuum*, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos. (BRASIL, 2001, p. 196-197)

Deste modo, após dizer que há uma abordagem que diz que o rural se subordina ao urbano, no qual o rural é, portanto, apenas espaço de produção e não de vida,

em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. (*Ibid.*, p. 197)

Ou seja, para a autora, as abordagens que trabalham com a idéia de subsunção do campo à cidade não permitem uma educação do campo. Nesta abordagem, “no máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas”. (*Id.*) Verifica-se que a visão que relatora possui é uma versão culturalista da sociedade, uma vez que acredita que a escola pode ser um local onde, sozinha, pode dar conta da mudança de rumo da tendência de crescente subsunção do mundo rural ao urbano, processo que se opera na humanidade desde pelo menos o final da Idade Média, quando não, como afirma LEFEBVRE (1978 e 1999b), desde quando a humanidade existe. Entretanto, como foi visto, este pensamento não é privilégio da relatora, uma vez que praticamente todos os integrantes do “Movimento por uma Educação do Campo”, vêem o problema desta forma.

Para a relatora, entretanto, existe outra forma de ver a questão do rural. Segundo esta,

Por outro lado, uma segunda abordagem da análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley¹³⁸, as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos. (BRASIL, 2001, p. 199)

¹³⁸ Maria de Nazareth Baudel Wanderley.

Pelo menos a relatora neste ponto é honesta, pois admite que a matriz do pensamento que dá conta da necessidade de uma educação do campo se origina no pensamento de Maria de Nazareth Baudel Wanderley, pesquisadora da Unicamp e uma das responsáveis, de acordo com NEVES (2007), pela virada idealista e fenomenológica na interpretação do agro no Brasil a partir de suas pesquisas que deixaram de ver a totalidade da realidade social, de cunho mais marxista, para estudar como os trabalhadores na agricultura, por esta denominada de agricultores familiares, se comportavam em vista da mudança do perfil do rural. Ou seja, como não havia como lutar contra o crescente aumento da subsunção do rural ao urbano, se começa estudar, então, com uma base idealista e fenomênica, como os agricultores passam a viver neste mundo enfrentando este fato, inclusive estudando-se as alterações em seus ideários. Neste caso se opera uma alteração de perspectiva: o rural, portanto, não é mais o lugar por onde o urbano se espalha, mas o local onde rural e urbano se encontram. Assim, o rural se revitaliza na confluência com urbano, deixando neste algumas marcas. Citam-se, por exemplo, os casos das festas juninas nos grandes centros urbanos e/ou a vontade de consumir a natureza e o rural típica do crescimento no agro do eco-turismo. Para a relatora, “o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente”. (BRASIL, 2001, p. 199)

Nesta perspectiva, a relatora diz que é necessária uma educação do campo em virtude da existência ainda de brasileiros que vivem no campo e que têm direito de definir o que vão fazer e onde morar. De acordo com ela,

o problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos. (*Ibid.*, p. 198)

Assim uma educação do campo tem o mérito de fazer valer a escolarização para as populações rurais no âmbito do respeito à sua diversidade, como forma de criação de identidades, de garantir seu direito e sua sobrevivência para um tipo de

brasileiro necessário a um novo projeto de desenvolvimento, o agricultor familiar. Assim,

a orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. (*Ibid.*, p. 176)

Mais adiante diz que as diretrizes, enquanto legislador da educação do campo, “reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país”. (*Ibid.*, p. 196)

A impressão que estas diretrizes deixam é que, já que não dá para lutar contra a crescente subsunção do rural ao urbano, aliado à queda no número de habitantes neste meio, há que ter uma escola que dê conta da diversidade de sua cultura para que possam segurar parte desta população neste meio. Esta posição, culturalista, em nenhum momento coloca o problema em seu devido lugar, uma vez que o movimento de produção da sociedade do capital, que exige cada vez menos trabalho vivo, presente em qualquer processo produtivo, inclusive na agricultura, e que obriga as pessoas a saírem do campo, não é considerado. Ao invés disso, coloca-se como responsável uma suposta “cultura dominante”, que valoriza o urbano em detrimento do rural e que então formata uma escola no meio rural aos moldes da escola do meio urbano. Por conta disso, para alterar esta situação, há que revalorizar a cultura rural, o que pode ser conseguido com a adequação de uma escola “do” meio rural, que supostamente trabalhará com a cultura deste meio, valorizando-a. Esta é a verdadeira razão da necessidade, tantas vezes colocada pelo “Movimento por uma Educação do Campo”, e pela relatora do parecer das diretrizes, do cultivo de identidades. Se dúvidas ficam em relação ao fato de se esta capaz ou não de segurar tamanha dinâmica histórica, fica a certeza de uma interpretação culturalista por parte da relatora.

O voto da relatora em vários momentos coloca que entre os graves problemas da legislação para o ensino no meio rural, tanto em Constituições quanto em LDB's – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, anteriores à Constituição de 1988, estavam 1) a visão de que o mundo rural é atrasado em relação ao urbano, o que derivava numa proposta de educação que se propunha unicamente em integrar o jovem do

meio rural ao mundo urbano 2) a visão de que a educação no meio rural deve ser somente compensatória e, por último, 3) a visão de que se deve buscar dar ao jovem no meio rural condições de se adequar ao mundo do trabalho, especificamente às suas técnicas de produção agrícola voltadas para um suposto agronegócio. Para a relatora,

a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses”. (BRASIL, 2001, p. 196)

Havia nas legislações anteriores portanto, para ela, uma perspectiva que não respeitava os interesses dos camponeses nem viam a educação como forma de garantir sua cidadania, enquanto direito. Para esta, este não é o caso da LDB atual (Lei 9.394/96) e, por isso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O que a relatora não percebe, nem o “Movimento por uma Educação do Campo” também, é que há uma relação entre as proposições de políticas dentro do Estado burguês e o tempo histórico da necessidade de acumulação de capital. As críticas feitas às legislações anteriores são em grande medida verdadeiras, uma vez que ao empresariado rural necessitava-se (e necessita-se) efetivamente de uma educação que não rompesse os limites da política compensatória, além de formação técnica nos espaços onde os interesses de acumulação assim o exigissem (e exigem). Isto ocorre no momento em que a agricultura apresentava índices de crescimento relativamente elevados, combinados com o também crescimento da atividade urbano-industrial, que exigia um grande número de trabalhadores para este setor. Sendo estes liberados da agricultura não havia mesmo muita razão, dentro da lógica da gestão da sociedade capitalista, para o Estado pensar em uma política educacional específica para o meio rural. A lógica era, portanto, de uma educação mais homogênea para os trabalhadores, sejam estes rurais ou urbanos.

Esta lógica, entretanto, se altera em momento de crise do sistema do capital e onde, no caso do Brasil, não há crescimento da atividade urbano-industrial que dê conta de produzir ocupação para contingentes da população nos níveis exigidos pelo seu crescimento vegetativo. Além disso, nas próprias atividades do meio rural, o nível de ampliação da participação do trabalho morto, em detrimento da participação

do trabalho vivo, é tamanha que nem estas conseguem mais produzir ocupações para todos, como bem demonstram os dados dos últimos Censos Agropecuários (IBGE, 1995/96 e 2005/06). Acrescido a isto o fato da gerência do Estado ter que passar a pensar em como gerir os conflitos sociais em tempos de neoliberalismo, onde as políticas adotadas são aquelas de cunho focalistas e não mais universais, o tipo de educação proposto também se altera. Assim, parece que a idéia de apostar numa educação que respeite a diversidade, num Estado como o capitalista, que jamais respeitou ou respeita diversidade alguma, parece muito mais mérito da necessidade de encontrar formas para sua gerência que respondam à sua impossibilidade histórica de atender a programas de caráter universal, para toda população.

Como será melhor demonstrado no Capítulo V, as tentativas de uma educação que dê conta das “diversidades culturais dos povos do campo” até o momento mais têm servido para dificultar a efetivação de uma educação que crie as condições para que “os que vivem no campo” possam pensar autonomamente sobre o mundo. Por exemplo, pode-se citar a falta de conteúdo com que estas propostas trabalham, para não dizer do encurtamento do tempo de estudo, além do retorno a formas pré-escolares de educação. Pode-se citar, por exemplo, o curso de formação de “professores do campo” que está sendo gestado no MEC/SECAD que prevê a habilitação destes professores para trabalhar com alunos até o final da educação fundamental (antiga oitava série), sem habilitação específica por disciplinas, mas por área de conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias). Ou seja, a burguesia, que foi obrigada, em épocas pretéritas, a dar escola para a classe trabalhadora com professores formados por disciplinas, portanto mais especializados, agora recua, ofertando escola com professores menos especializados, com menores possibilidades de ter instrumentos de entender a fundo complexa realidade social atual. E isto ocorre com o consentimento do “Movimento por uma Educação do Campo”, constituindo-se, assim, num verdadeiro atraso civilizatório.

Este “perigo” já podia ser percebido na Lei 9.394/96, quando dispunha:

Art. 28.: Na oferta da 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, especificamente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Como se pode perceber esta Lei abre o espaço para que a organização da suposta “escola do campo” propicie a flexibilização dos mais diversos tipos de pedagogias, ao dizer que é necessário que estas se adequem às especificidades do campo, bem como em seus currículos e em seu calendário. Conhecendo as reformas da educação do Estado burguês no Brasil (OLIVEIRA, 2004b), verifica-se que esta flexibilidade sempre tem vindo no sentido de uma desqualificação da escola. Ao que tudo indica, a educação do campo não é diferente, como ficará mais claro no próximo capítulo.

Neste mesmo sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo dizem, em seus artigos quarto e quinto, da necessidade de uma educação para o “desenvolvimento sustentável”, além do necessário direito à diversidade. Segundo as Diretrizes:

Art. 5: As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 1)

Para isto, as referidas Diretrizes apontam como obrigatórias nas supostas “escolas do campo”, em seu Artigo 7º, Parágrafo 2, que

as atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem”. (BRASIL, 2002, p. 2)

Percebe-se, aqui, o reconhecimento legal para a prática da denominada “Pedagogia da Alternância”, como será demonstrado no próximo capítulo, quando desenvolvido pelos projetos educativos então analisados.

O Artigo 9º reconhece as demandas dos movimentos do campo como legítimos proponentes de políticas públicas ao dizer que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das

políticas educacionais, respeitando o direito à educação escolar, nos temos da legislação em vigor”. (*Id.*) Isto pode abrir espaço para as parcerias entre os agentes públicos e privados, na execução de projetos educativos destes últimos agentes, aliás possibilidade já reconhecida e regulamentada no Artigo 8º das referidas Diretrizes.

Finalmente, na formação de professores para as supostas “escolas do campo”, o Artigo 13º das Diretrizes diz que estas têm que observar:

- I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhora das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (*Ibid.*, p. 3)

Na realidade, como se pode observar, a educação do campo trabalha com o paradigma do atendimento às diferenças entre as populações do meio rural. Como o próximo capítulo apresentará de forma mais clara, esta característica, dentro dos marcos do capitalismo, mesmo podendo representar avanços na capacidade para os trabalhadores, ocorre com um esvaziamento de seu conteúdo. A flexibilização para currículos e conteúdos afeitos à diversidade de cada local, neste caso, como já ocorreu em outras oportunidades (OLIVEIRA, 2004b), ao invés de significar o efetivo avanço do entendimento da realidade para a ação sobre ela, parece estar mais servindo à desqualificação da escola, haja vista que a realidade é entendida por estes atores de forma fenomênica.

Como já constatado nesta tese, esta é a base filosófica da captação da realidade dos atores sociais que propõem, na atualidade, a educação do campo. A partir disto, no próximo capítulo serão examinados os projetos para este tipo de educação que, em sua constituição pedagógica, aproximam-se perigosamente do ideário pós-moderno.

CAPÍTULO V – OS PROJETOS DE “EDUCAÇÃO DO CAMPO” E SEUS VIESES PÓS-MODERNOS

Neste capítulo serão analisados quatro projetos específicos que se propõem a atender a educação do campo, distribuídos entre quatro atores: o Projeto Terra Solidária, da FETRAF-SUL/CUT; o Saberes da Terra, do Governo Federal; a Pedagogia para Educadores do Campo, do MST, em conjunto com a ASSESSOAR e a UNIOESTE e a Pedagogia da Alternância, da ARCAFAR-SUL. O propósito deste capítulo é, à luz de sua estrutura de funcionamento e dos projetos para o agro no Brasil delineados nos capítulos anteriores por seus proponentes, por parte da academia e pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, verificar como suas tomadas da realidade acabam influenciando seus projetos educativos.

Embora parte desta tarefa já tenha sido feita nos capítulos anteriores desta tese, quando se verificou que suas análises, baseadas numa tomada fenomênica e idealista da realidade, conformavam um ideário de educação também com este viés filosófico, neste capítulo se analisará como esta base filosófica se concretiza nos seus projetos específicos. Com isto, se poderá dizer como a base educativa se articula com sua visão fenomênica e idealista.

A hipótese é a de que, com este viés, quando busca se concretizar numa pedagogia, os projetos de educação do campo resultam na organização de uma escola ativa, nos moldes de uma escola da experiência e da vivência, tentando criar “sujeitos de direitos” e “identidades”, com uma mescla de um pretense marxismo com filosofias idealistas. Tais concepções se ancoram, mais especificamente, no existencialismo, principalmente de base freireana, na fenomenologia e no pragmatismo. Merece destaque, entretanto, as tentativas de criar projetos pedagógicos ecléticos, que tentam mesclar o idealismo com o materialismo histórico.

Desta forma, se une a tentativa de explicação do agro a partir da base neopositivista, como visto no Capítulo II, com sua pretensa transformação com base no ideário “comunitarista cristão” dos atores proponentes dos projetos, como visto no Capítulo III, com um tipo de educação que, com as características que serão demonstradas a seguir, fazem esses se aproximarem do ideário pós-moderno. Em síntese, apoiando-se na “filosofia do sujeito” e buscando transformar a realidade com

base numa visão fenomênica, apostam na “construção de saberes”, o que traz dificuldades para seus alunos apropriarem-se do ferramental científico. Assim, considerando que, como escreveu LÊNIN (1979a), não há prática revolucionária sem teoria revolucionária, em última instância os projetos de educação do campo têm um forte componente de repesadores da dinâmica das possibilidades de avanço e superação do capitalismo para outro sistema metabólico entre sociedade e natureza.

5.1. Os projetos de educação “do” campo: estrutura, operacionalização e propostas

5.1.1. O Projeto Terra Solidária (FETRAF-SUL/CUT)

O projeto Terra Solidária é uma política de formação de agricultores e quadros dirigentes para a FETRAF-SUL/CUT, desde o ano de 1999. Nesta data, inclusive, esta ainda não existia, sendo o projeto formulado e executado pelo Fórum Sul dos Rurais da CUT, em parceria com o DESER e os Departamentos Rurais desta Central Sindical. Entre 1999 e 2003 foi financiado com recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, dentro do PLANFOR – Plano Nacional de Formação, atualmente PNQ – Plano Nacional de Qualificação, tendo formado aproximadamente 5 mil trabalhadores, “agentes de desenvolvimento”, nos três Estados da Região Sul do Brasil no nível fundamental¹³⁹. A certificação dos formandos foi feita pelo CEFET de Pelotas, Rio Grande do Sul.

O projeto utilizou-se para a formação dos “agentes em desenvolvimento”, de quatro “programas”. Um deles era o de ensino fundamental, totalizando 1800 horas de aula, divididas em 900 horas em sala de aula, com as disciplinas específicas do ensino fundamental¹⁴⁰ e mais 900 horas de oficinas pedagógicas, articuladas em unidades em 20 unidades temáticas. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico,

os conhecimentos a serem trabalhados durante dos 18 meses do Programa de Ensino Fundamental estão vinculados e dispostos nas seguintes Unidades de Ensino: 1) Apresentação do Projeto: Em chão que se planta educação colhe-se uma Terra Solidária; 2) Cultura, Etnia e Identidade; 3) Agricultura Familiar: Origens e Conceitos; 4) Agricultura Familiar: Potenciais e Limites; 5) Sistemas de Produção; 6) Sistemas

¹³⁹ Por problemas com o CEFET/Pelotas, não foi possível certificar e, portanto, desenvolver as atividades para a formação de “agentes de desenvolvimento” em nível médio.

¹⁴⁰ Língua portuguesa e estrangeira, Artes, Matemática, História, Geografia, Química e Física.

Agroecológicos de Produção; 7) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho; 8) Desenvolvimento: Origens e Conceitos; 9) Desenvolvimento Sustentável e Solidário; 10) Políticas Públicas; 11) Instrumentos de Políticas Públicas; 12) Relações Sociais; 13) Manejo Agroecológico e Sustentabilidade; 14) Socioeconomia Solidária; 15) Cooperação; 16) Gestão para Grupos de Cooperação; 17) Mercado e Agregação de Valor; 18) Crédito e Cooperativas de Crédito; 19) Projeto de Desenvolvimento Local e 20) Avaliação e Sistematização”. (FETRAF-SUL/CUT, 2001, p. 35)

Para a formação dos alunos dentro desse “programa”, o projeto utilizou-se de apenas um professor para todas as disciplinas, no que estes denominavam de “unidocência”. Este “formador” deveria articular os conhecimentos dos alunos, com os conhecimentos curriculares e o tema de cada unidade de ensino. As atividades dividiam-se dentro daquilo que estes chamavam de “Pedagogia da Alternância”, em que os alunos tinham uma semana de atividade por mês, intercaladas de atividades relacionadas às “oficinas temáticas” e às atividades em seu estabelecimento agrícola e/ou nas atividades dos outros programas, principalmente o “Gestão Sustentável e Solidária”. Como grande eixo articulador de todas as unidades temáticas e dos conteúdos curriculares das disciplinas tinha-se a história do desenvolvimento agrário no Brasil e a construção do projeto de desenvolvimento sustentável e solidário.

O segundo “programa” do projeto era o “Gestão Sustentável e Solidária”, que se concretizava nas visitas aos estabelecimentos agrícolas ou experiências de agricultores exitosos em seus processos de produção ou relação com o mercado, e que lhes permitiam uma certa consolidação enquanto “agricultores familiares”. Dentro dessas experiências, evidentemente, os responsáveis pelo projeto escolhiam aqueles que apresentavam dinâmicas organizativas em cooperação com outros agricultores e que tinham, portanto, experiências inovadoras em gestão, que segundo estes, não era capitalista, mas, sim, “solidária”. Na realidade, o objetivo desse programa era buscar experiências de agricultores capitalistas, rotulados pela FETRAF-SUL de “familiares”, para que seus modelos de produção e gestão fossem copiados por outros agricultores.

O terceiro “programa” era o de “Desenvolvimento Metodológico”, na realidade uma parte do Projeto Terra Solidária que se preocupava em como sistematizar a experiência de educação então desenvolvida para que esta pudesse ser proposta e novamente desenvolvida em oportunidades futuras.

Finalmente, o quarto “programa” era o “Sindicalismo e Desenvolvimento”. Este se concretizou num curso onde os dirigentes sindicais ligados à FETRAF-SUL

pudessem refletir sobre suas experiências passadas e presentes, à luz dos temas debatidos no “programa de ensino fundamental”, para pensar sua estratégia futura. Embora nunca admitido, este “programa” tinha como principal objetivo não a formação dos agricultores em “agentes de desenvolvimento” mas, sim, a discussão e definição de uma estratégia para a consolidação da FETRAF-SUL nas diversas regiões do Sul do Brasil.

O projeto “Terra Solidária” foi coordenado pela FETRAF-SUL, pela Escola Sindical Sul da CUT e pelo DESER. Entretanto, contava para sua concretização com outros “parceiros”, principalmente ONG’s. Estas, além de cederem, em muitos casos, os “formadores” (cessão evidentemente remunerada), passaram a vender serviços para o projeto, uma vez que muitas das oficinas temáticas tinham consultores técnicos dessas ONG’s com experiência nos diversos assuntos afeitos ao curso. Passaram, também, a organizar as visitas dos agricultores às experiências definidas pelo programa “Gestão Sustentável e Solidária” e mesmo a cobrar pela participação de seus técnicos no curso de formação de dirigentes dentro do programa “Sindicalismo e Desenvolvimento”. Neste aspecto, tem-se aqui um caso típico de como as ONG’s se articulam para conseguir o financiamento de suas atividades, característica também verificada nos outros projetos de estudo aqui analisados.

Como já dito antes, o Projeto Terra Solidária propunha-se a formar “agentes de desenvolvimento”, mas dentro do “desenvolvimento ‘sustentável e solidário’”. Além disso, a proposta era formular uma metodologia de formação para os jovens na agricultura familiar. Assim,

frente a um contexto de grandes dificuldades enfrentadas pelos(as) agricultores e agricultoras familiares na região Sul, mas também, de muitas possibilidades da agricultura familiar, o Fórum Sul dos Rurais da CUT (atualmente FETRAF-SUL/CUT), a Escola Sindical da CUT e o DESER organizaram o Projeto Terra Solidária, propondo a realização de atividades de educação que desembocassem no processo de construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário que incluísse a elaboração de uma nova metodologia para a educação no meio rural”. (FETRAF-SUL/CUT, 2002a, p. 27)

Efetivamente verifica-se em sua proposta aquilo que vem sendo perseguido pelas organizações dos trabalhadores no campo atualmente, pelos governos e pelas agências multilaterais de desenvolvimento, como já visto principalmente nos Capítulos II e III desta tese, que é o desenvolvimento do meio rural. Nesse sentido, o

projeto enquadra-se dentro daquilo que GÓMES & THOMAZ JR (2000) chamaram de “nova forma de controle dos agentes sociais no campo”. Ou seja, não se busca mais a superação da realidade estrutural da organização capitalista da agricultura, mas apenas formas de conseguir conviver dentro dela. Estas formas de articulação podem ser vistas quando se busca o fortalecimento de um tipo de agricultura que é essencialmente capitalista. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, “é necessário considerar as potencialidades da agricultura familiar. A agricultura familiar apresenta vantagens extremamente positivas com relação aos aspectos econômico, social e ambiental” (FETRAF-SUL/CUT, 2001, p. 11)

O fato dos propositores do Projeto Terra Solidária concordarem que há um “contexto de grandes dificuldades” enfrentadas pela agricultura familiar, coloca o reconhecimento de que há no país um processo de exclusão dos agricultores do campo, que tem que ser enfrentada. Dentro da lógica estabelecida, tal solução não passa pela reforma agrária ou outra forma de gerir o trabalho no campo, uma gestão para a produção de alimentos e não para a produção da mercadoria, como é a gestão capitalista do trabalho. Pelo contrário, a solução apontada pelo Terra Solidária enquadra-se dentro da lógica capitalista, pois tenta minimizar os problemas de desemprego que virão com o desenvolvimento atual do capitalismo no campo e na cidade. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Projeto Terra Solidária, referindo-se à agricultura familiar, “é o modo de produção que tem melhor eficiência econômica, principal produtora de alimentos e que gera mais empregos a um custo significativamente mais baixo entre todos os setores produtivos”. (*Id.*)

Verifica-se que a funcionalidade do “agricultor familiar” ao modelo capitalista de produção e a seu “modelo de reprodução sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2002) é tamanha que é reconhecida explicitamente pelo próprio projeto: como o agricultor produz um bem a um preço inferior ao seu custo, ou seja, como escreveu GERMER (1996, p. 55), “como este é um sistema onde o agricultor tem que ser expropriado por ele mesmo”, o capital consegue um produto a um custo inferior ao que teria caso tivesse que pagar outro tipo de mão-de-obra, produzindo em outras condições. Em outras palavras, a produção na agricultura, resolvidas e racionalizadas, pelo capital agroindustrial, as operações de insumos e produtos entregues ao “agricultor familiar”, permitem ao capital um produto ao menor custo possível, o que possibilita

sua reprodução ampliada. Nesse sentido, os propositores do Projeto Terra Solidária pelo menos são mais honestos que vários “intelectuais” que hoje pensam a “agricultura familiar” como agente central para um novo processo de desenvolvimento do meio rural, escamoteando ou “esquecendo” este fato.

Na realidade o Projeto Terra Solidária tem como o maior de seus objetivos servir como elemento de combate à pobreza, dentro dos paradigmas de uma agência multilateral como o Banco Mundial, por exemplo, que a vê como necessidade para “minimizar” os problemas decorrentes do desenvolvimento do capitalismo e não eliminar a pobreza, haja vista que esta é produto do próprio desenvolvimento do capitalismo, sistema que esta, evidentemente, não quer superar. Esta é, na realidade, a estratégia e a função das atividades financiadas pelo PLANFOR – como é o caso do Projeto Terra Solidária – que é buscar qualificar as pessoas para o trabalho capitalista e, além disso, jogar a culpa pela exclusão do mundo do trabalho diretamente no trabalhador, no caso o agrícola. Segundo o Projeto Político Pedagógico do projeto:

Os desafios para a construção do desenvolvimento sustentável e solidário exigem a elaboração de novos conhecimentos e propostas. Do ponto de vista econômico e social, o desafio é gerar oportunidades de emprego e renda para os trabalhadores em fase de exclusão social, ou já excluídos, e resgatá-los para a cidadania no sentido da construção de uma nova sociedade onde haja oportunidades e vida digna para todos. (FETRAF-SUL/CUT, 2001, p. 11)

Outro aspecto fundamental do objetivo do Projeto Terra Solidária é a potencialização do “desenvolvimento local”. De acordo em o Projeto, a “agricultura familiar” “possui um perfil essencialmente distributivo e é propulsora do desenvolvimento local” (*Id.*) Este elemento demonstra a articulação do Projeto Terra Solidária com a noção das políticas valorizadas pela gerência e pelas agências multilaterais de desenvolvimento, que, na realidade, querem vender a idéia de que não existe mais luta de classes, pois para que efetivamente ocorra esse “desenvolvimento local”, o projeto recomenda “a compreensão da cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos e civis, adotando cotidianamente atitudes de solidariedade, de cooperação e repúdio às injustiças”. (FETRAF-SUL/CUT, 2002a, p. 46).

Isso pode ser verificado, também, quando na unidade temática de “Desenvolvimento Local” os agricultores são impelidos a fazer um projeto de

“desenvolvimento local” para o município/região em que vivem. Nesse momento, o projeto chega a dizer que os agricultores devem procurar os “agentes locais” para fazer a “concertação” do “contrato” entre estes “agentes”: “os diversos atores sociais do local fazem entre si um acordo político que envolve um compromisso de construir juntos o processo de desenvolvimento local”. (FETRAF-SUL/CUT, 2002b, p. 15) Ou seja, consideram que, na realidade, os “atores locais” são apenas aqueles atores que se identificam diretamente no local. Na realidade não se considera que no campo atualmente ocorrem relações de poder que são definidas fora do campo. Ou seja, há relações que definem o campo atualmente que são definidas para além do espaço geográfico do campo propriamente dito. Dessa forma, estes dão a tônica do “desenvolvimento local”, mas não fazem parte dos “atores locais” que irão sentar à mesa para esse contrato. Um exemplo disso é a multinacional Monsanto, com um enorme poder de influenciar o “desenvolvimento local”, mas que não senta em nenhum fórum de discussão para definir, em pé de igualdade com os outros “atores”, o processo de desenvolvimento. Portanto, verifica-se que o Projeto Terra Solidária é, também, uma forma de vender uma ideologia aos agricultores, a ideologia de que estes devem se responsabilizar pelos seus problemas, de que todos são iguais e de que é possível, no diálogo, chegar a consensos que podem e devem ser utilizados para pensar esse desenvolvimento. Mais distante ainda da realidade, vende a idéia de que não existem interesses antagônicos na sociedade, mesmo na sociedade capitalista atual.¹⁴¹

Do ponto de vista pedagógico, também se verifica uma proximidade ao ideário burguês de sociedade, haja vista que possui elementos que, na realidade, acabam por reforçar a integração do sujeito ao meio-ambiente, não a sua superação. O Projeto valoriza um ensino que se pauta mais pelo conhecimento que o aluno já

¹⁴¹ Quando se verifica que na realidade esta foi uma maneira de fazer os agricultores se responsabilizarem por sua realidade, é possível entender melhor porque um Governo como o de Fernando Henrique Cardoso e o Ministério do Trabalho, na gestão Francisco Dornelles Vargas, tenha aceito financiar esse projeto. Nesse sentido, dá para imaginar a situação do burocrata do Ministério do Trabalho, ansioso por cumprir a meta da construção da retórica da empregabilidade no imaginário dos trabalhadores, recebendo em sua sala os representantes dos trabalhadores com um projeto que, tácito ou não, dizia: “queremos um projeto educativo para o campo, mas não precisa educar todo mundo, basta que sejam os ligados a nossos sindicatos; não precisa ter um professor para cada disciplina durante quatro anos, mas apenas um durante 18 meses; esses professores não precisam entender da matéria que vão trabalhar, mas ter conhecimento da “agricultura familiar” e do “desenvolvimento sustentável” e que, portanto, o Projeto vai dizer para os agricultores que a luta de classes acabou. Aproveem isto que nós, os únicos agricultores organizados e, portanto, que podemos cobrar políticas públicas do Governo, não mais o faremos”.

sabe, através da experiência. Assim, “a escola rural tem que considerar em seu projeto educativo os conhecimentos e as experiências dos agricultores”. (FETRAF-SUL/CUT, 2002a, p. 36). Pode ser verificado ainda pelo pragmatismo em educação, que é explícito no Projeto Político Pedagógico do Projeto Terra Solidária. De acordo com este, “ele(a) não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança, ele(a) vem para a escola em busca de coisas de que precisa”. (FETRAF-SUL/CUT, 2001, p. 31) De acordo com DUARTE (2001) uma forma de fazer o aluno acostumar-se com o mundo atual é buscar que o ensino se pautar por uma supervalorização do cotidiano e prático. Segundo o documento Terra Solidária, Documento de Sistematização e Avaliação: “e, assim, sendo, o conhecimento deve estar ajustado às necessidades, possibilidades e potencialidades de quem estuda para compreender e transformar a realidade”. (FETRAF-SUL/CUT, 2002a, p. 46)

Além dessas, outras teses neoliberais são colocadas pelo Projeto, como a ideologia do capital humano, que diz que com educação é possível resolver os problemas do mundo rural. “A educação básica é um dos principais pontos de estrangulamento do desenvolvimento rural”. (FETRAF-SUL/CUT, 2001, p. 13) Com isso, há também a valorização sociocultural, através da “busca da pluralidade sociocultural” (FETRAF-SUL/CUT, 2002a, p. 46), que tenta valorizar todas as culturas, mas na perspectiva de construir o “respeito às diferenças”, tão valorizado pelo pensamento pós-moderno contemporâneo, mas que na realidade tanto serve à justificação das desigualdades.

Outro elemento pedagógico que aponta para a integração do indivíduo à sociedade é o fato do Projeto Terra Solidária trabalhar com a unidocência, onde cada turma possui apenas um único formador. De acordo com os propositores do Projeto, a unidocência justifica-se, uma vez que “garante a integralidade do conhecimento, evita a lógica fragmentada e hierarquizada do modelo escolar convencional/tradicional”. (*Ibid.*, p. 90). Este fato se constitui num erro pedagógico, haja vista que não garante o trabalho dos conteúdos num nível que permita sua efetiva compreensão pelo aluno, o que na realidade pode ser um elemento intransponível para a formação de cidadãos críticos ou autônomos que tanto discursam querer formar. Entretanto, o conteúdo disciplinar efetivamente não era a grande preocupação do Projeto Terra Solidária, uma vez que “que o educador não

necessita dominar todas as áreas do conhecimento”. (*Id.*). O interessante é que isto é recomendado, mesmo com o reconhecimento, por parte dos alunos, de que há uma “fragilidade crônica nas áreas de conhecimento específicas do ensino fundamental” (FETRAF-SUL, 2002a, p. 97). Na realidade, esta proposta é a uma forma de desvalorização do papel do professor, o que coloca a possibilidade de uma supervalorização do conhecimento prático-utilitarista tão em moda entre as políticas educativas de origem pós-modernas e neoliberais em voga na atualidade.

Finalmente, outra proposta fundamental do Projeto Terra Solidária refere-se ao fortalecimento do projeto político da FETRAF-SUL/CUT. Assim, “o currículo é um dos instrumentos onde se materializa a estratégia do Fórum Sul (atual FETRAF-SUL)” (*Ibid.*, p. 70). Nesta lógica, verifica-se na realidade que o Projeto Terra Solidária foi utilizado com fortes interesses em implantar um tipo de sindicalismo no campo, implantação esta, então, financiada por recursos públicos.

O principal objetivo continuava sendo a capacitação de dirigentes sindicais, visando a qualificar a ação e intervenção no processo organizativo sindical da Agricultura Familiar, como também qualificar a intervenção em espaços de discussão das políticas públicas e do desenvolvimento local. (*Ibid.*, p. 71)

Com isso, o Projeto Terra Solidária não deixa de ser uma forma de materialização daquilo que OLIVEIRA (2003) denomina de formas de financiamento da elite do sindicalismo brasileiro a partir do fundo público, em especial o FAT, o principal fundo de investimento do Brasil. Com isso, a impressão é a de que o grande objetivo do Projeto Terra Solidária não deixou de ser também uma forma de conseguir o financiamento para a implementação de um projeto de sindicalismo.

A partir do ano de 2005, entretanto, o Projeto Terra Solidária passa a ser financiado com recursos diretamente do MDA, especialmente da SAF e da SDT. Pago pela gerência petista que – como demonstrado nos Capítulos III e IV desta tese, gere o Estado na perspectiva da construção de um desenvolvimento rural sustentável, ou a construção do consenso para a continuidade da acumulação de capital – o objetivo do projeto, atualmente, é

construir e desenvolver uma proposta de educação integral, que leve em conta todas as dimensões do ser humano, sendo construído a partir de suas realidades. Tendo por foco agricultores(as) familiares, objetiva estimular o Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário a partir das várias formas organizativas encontradas no meio rural. (FETRAF-SUL/CUT, 2007, p. 6)

Na verdade, a FETRAF-SUL/CUT em seu projeto histórico parte do princípio que a agricultura familiar é aquela que cria mais ocupações no meio rural sendo, portanto, aquele tipo de agricultura que deve ser privilegiada pela política pública para a construção de um novo projeto de desenvolvimento. Entretanto esta acredita que este tipo de agricultura está enfrentando dificuldades para continuar existindo. De acordo com esta Federação,

os(as) agricultores(as) familiares têm enfrentado dificuldades que não são apenas econômicas, mas que envolvem todas as dimensões ligadas à sua qualidade de vida (saúde, educação, moradia, lazer, cultura, informação, sustentabilidade). Atualmente, cerca de 70% das propriedades rurais familiares da região Sul estão em processo de descapitalização, com dificuldades de sustentação econômica e/ou em fase de exclusão. (*Id.*)

A análise da FETRAF-SUL é a de que isto ocorre em virtude da falta daquilo que estes denominam de políticas públicas, sendo uma delas a de educação. Assim,

além dos problemas que os(as) agricultores(as) familiares vêm enfrentando no âmbito da produção agrícola e da sua permanência no campo, também há crescentes dificuldades no que se refere ao acesso às políticas públicas básicas. Neste contexto, uma das maiores lacunas existentes refere-se à educação básica. (*Ibid.*, p. 6-7)

Neste sentido, as críticas da Federação contra o tipo de educação que existe no meio rural vão no sentido de que esta tem problemas, tanto quanto à estrutura física, quanto à formação de professores e aos projetos em si, muito afeitos ainda à escola dita tradicional, sua organização e pelo próprio conteúdo. Desse modo,

as condições físicas das escolas existentes no meio rural, bem como a qualificação dos professores que atuam nestas unidades escolares, em muitos casos revela a falta de um projeto de educação que atenda à esta realidade, distanciando, cada vez mais crianças e adolescentes da possibilidade de permanecerem na escola e concluírem a educação básica, por manter o mesmo conteúdo e calendário letivo adotado por escolas do meio urbano, cuja realidade e necessidade são muito distintas". (*Ibid.*, p. 7)

Com isto, "a educação é compreendida como uma política estratégica para o fortalecimento e a valorização da agricultura familiar e determinante dentro da sua concepção de desenvolvimento". (*Id.*)

A Federação, portanto, vê no Projeto Terra Solidária um tipo especial de educação para a potencialização de um novo projeto de desenvolvimento, tendo com base a agricultura familiar. Para dar conta disso, exige uma escola adequada ao meio rural, com conteúdos próprios, que desenvolva seus conhecimentos e que respeite seu tempo de trabalho, de vida e de estudo. Estas características, afeitas às

posturas que aproximam o Projeto Terra Solidária de ideários que podem ser qualificados como pós-modernos, serão melhor apresentadas a seguir.

Para atender a uma educação deste tipo, o Projeto se estrutura, a partir de 2005, em seis unidades de estudo, com três módulos cada. As unidades são: 1) Agricultura Familiar e Organização Social, 2) Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável e Solidário, 3) Agricultura Familiar e Sociedade e Meio Ambiente, 4) Agricultura Familiar e Organização da Produção, 5) Agricultura Familiar e Gestão e Cooperação e 6) Agricultura Familiar, Relações Sociais e Políticas Públicas. (FETRAF/SUL/CUT, 2002a, p. 128) Como se pode perceber, com todas as unidades se referindo à agricultura familiar, está presente a tentativa do Projeto de potencializar a organização social e produtiva do referido ator. Estas unidades, segundo a FETRAF-SUL/CUT, devem estar ligadas a um eixo articulador que é a Organização Social da Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável e Solidário.

Objetivando trabalhar com formação para a parte final do ensino fundamental (até a 8ª série de ensino), o Projeto não tem uma organização por disciplinas, mas nas referidas unidades. Então, em cada unidade, o estudo por tema, levando à necessidade de um conteúdo disciplinar específico, é o que garante o trabalho por área de conhecimento. A idéia do projeto, então, é o trabalho com o professor em regime de unidocência, como em sua primeira versão, quando ainda era financiado pelo FAT.

Isto demonstra, novamente, a aproximação do curso ao ideário pós-moderno, que é a recusa aos conteúdos formais e ao necessário trabalho pedagógico do professor e da escola. Como isto ocorre também em virtude de outras características, será demonstrada adiante, na parte final desta tese.

5.1.2. O Projeto Saberes da Terra (Governo Federal/MDA/MTE)

O Projeto Saberes da Terra consiste na tentativa da atual gerência do Estado brasileiro em ofertar educação para os jovens que vivem no campo, qualificados como aqueles que estão na faixa etária dos 16 aos 24 anos de idade. Para além da oferta de educação, entretanto, está a tentativa desta gerência em ofertar qualificação profissional para estes, especialmente para os agricultores familiares.

Para tanto, articula ações de quatro Ministérios: o da Educação (MEC), o do Desenvolvimento Agrário (MDA), o do Trabalho e Emprego (MTE) e o da Cultura.

As razões para a participação de cada um destes Ministérios na efetivação do Projeto podem ser percebidas pelas grandes linhas de atuação de cada um deles. Para o MDA, a grande intencionalidade é o fortalecimento da agricultura familiar e o que este denomina de desenvolvimento rural sustentável, através da dinamização dos territórios rurais, nos termos vistos nos Capítulos III e IV desta tese. Como será melhor demonstrado adiante, é a forma de conseguir garantir a formação de empreendedores no campo, no limite, a política atual deste Ministério para os agricultores no Brasil. Para o MEC, é a tentativa de buscar a formatação de uma política de educação para o meio rural para um ator específico e, assim, poder enfrentar a crítica de setores organizados da sociedade brasileira, inclusive do “Movimento por uma Educação do Campo”, da não existência de programas específicos de educação para os agricultores. Para o MTE, o Projeto significa a condição de ofertar uma educação profissional que seja apropriada às condições de vida no campo, dadas as suas especificidades, e que permita a inserção dos agricultores familiares no mercado de trabalho e/ou em alguma atividade econômica.

Deve-se ressaltar que o Projeto foi idealizado, dentro do MEC, na SECAD, criado, como visto no Capítulo IV, a partir da pressão de grupos organizados e do “Movimento por uma Educação do Campo”. Assim, o Projeto foi pensado como forma de conseguir a interseção de ações entre o Governo e os movimentos sociais. Como consta na memória técnica do Seminário Nacional de Formação de Educadores do Projeto, realizado em Brasília, em maio de 2006, ocasião na qual foi assinado o convênio técnico de cooperação entre os três Ministérios para a efetivação do Projeto, um de seus objetivos é permitir o “fortalecimento da educação do campo na esfera pública a partir de experiências concretas dos movimentos sociais”. (BRASIL, 2005, p. 2) Ou seja, há um efetivo envolvimento dos integrantes da gerência do Estado com alguns movimentos sociais. Além disso, segundo um de seus coordenadores, entrevistados na pesquisa de campo, “o Saberes da Terra é uma cópia do projeto Terra Solidária da CUT”. Neste sentido, verifica-se que, efetivamente, os movimentos sociais estão conseguindo adequar algumas políticas da gerência do Estado, na atualidade, a algumas de suas pautas, o que não

surpreende, haja vista, como já demonstrado no Capítulo IV, ser esta gerência composta em grande medida por componentes oriundos destes movimentos, principalmente sindicatos e ONG's.

Do lado dos interesses específicos do MDA, o Projeto visa “formar sujeitos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções inerentes à sua realidade, vinculada à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.” (BRASIL, 2005, p. 3) Neste sentido, existe a necessidade da articulação das ações da educação com outras políticas de desenvolvimento, colocadas pela gerência do Estado dentro daquilo que este denomina de desenvolvimento territorial. De acordo com o projeto político pedagógico deste a implementação do programa se orienta, entre alguns de seus pressupostos, pela “educação de jovens e adultos como estratégia de fortalecimento do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial”. (*Ibid.*, p. 4)

Como visto nos Capítulos III e IV, como este tipo de desenvolvimento é o desenvolvimento do capitalismo, o objetivo último do Projeto é a criação de um sistema de educação que permita a potencialização das condições de inserção capitalista dos agricultores ao mercado. Por conta disso, a idéia de juntar a educação dos agricultores familiares, especificamente de um tipo de agricultor que não freqüentou a escola, para que termine a escolarização do ensino fundamental (até a oitava série) para que, dominando alguns conhecimentos mínimos possa encontrar modos de vida e de trabalho que lhe permitam viver no campo através do desenvolvimento de alguma atividade econômica. Em última análise é uma forma de criar empreendedores no campo. Como a agricultura familiar é tomada pela atual gerência e pelos movimentos sociais do campo como aquela que mais gera ocupação no meio rural, há que pensar em como torná-la empreendedora. Segundo o projeto,

a ênfase na agricultura familiar se justifica pela importância histórica social e econômica que esta modalidade de organização social e produtiva apresenta no campo brasileiro. A agricultura familiar é uma forma de organização e trabalho que tem o controle sobre as decisões que se referem à cultura e criação a serem exploradas. O trabalho é restrito ao grupo familiar e a produção destina-se ao sustento da própria família, o que leva ao entendimento da auto-produção, o que não exclui produzir para o mercado. (*Id.*)

Nesta articulação com o mundo do trabalho, portanto, está uma das principais características do Projeto. Isto porque a tentativa de formação dos agricultores

familiares coincide com a necessidade do mundo do trabalho, na atualidade, de produzir trabalhadores com formação geral e não específica, necessária às condições de reprodução do capital, que exige flexibilidade de funções por parte dos trabalhadores. Segundo o Projeto, “os concluintes do ensino fundamental receberão certificação de Ensino Fundamental com Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural”. (BRASIL, 2005, p. 34) Ou seja, como o toyotismo chegou há tempos no meio rural, uma vez que os agricultores, e supostamente ainda mais os agricultores familiares, têm que gerir por conta própria, a partir de determinadas condições, seu trabalho no estabelecimento agrícola, além de adaptar-se a um conjunto de atividades afeitas à produção rural, a iniciativa da gerência do Estado é a da adequação da educação destes agricultores à sua forma de vida.

Por isso a formação profissional como visto acima em “Produção Rural”, ser pensada naquilo que o Ministério do Trabalho denomina de formação dentro dos Arcos Ocupacionais. De acordo com o Projeto, a formação em Produção Rural é um dos grandes arcos de ocupações que existem atualmente no mundo do trabalho. Com isto, a formação do trabalhador dentro deste Arco se dá na formação inicial em agropecuária, articulada à formação geral em cinco ocupações: culturas, pecuária, extrativismo, aquicultura e agroindústria. Ou seja, os formadores da gerência petista, sabendo que o mundo do trabalho não tem condições de ofertar ocupações para todos os trabalhadores por muito tempo, colocam como estratégia de formação a oferta de cursos gerais que combinem várias atividades profissionais, aquelas que permitam a estes ocuparem-se por um determinado período de tempo, mas podendo dela sair e ocupar-se de outra atividade tão logo o mercado de trabalho assim o exija. Segundo o projeto:

Para o desenvolvimento da qualificação profissional inicial foi construído em arco ocupacional que congrega um conjunto de atividades diversas que são realizadas pelos agricultores familiares. Arcos ocupacionais são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum. Estes arcos podem abranger as esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a, seja como agricultor familiar, assalariado, auto-emprego ou associado/cooperativado (economia solidária). (*Ibid.*, p. 26)

O Projeto, entretanto, não fala somente em qualificação profissional, mas, também, em “qualificação social”. Ao que tudo indica, o Projeto quer a formação profissional atrelada à formação para a “cidadania responsável” onde, a partir da

busca da construção de uma suposta “economia solidária”, os agricultores possam ter condições de buscar inserir-se em alguma atividade produtiva geradora de renda. O MTE afirma que a qualificação pode ser entendida, entre outras dimensões, como “um objeto de disputa de hegemonia, com a negociação coletiva da qualificação e certificação profissionais devendo integrar um sistema democrático de relações de trabalho”. (BRASIL, 2005, p. 21) De fato a educação é um dos elementos de disputa pela hegemonia devendo, para tanto, ser pensada dentro da disputa pela construção do consenso para a continuidade da acumulação capitalista, por parte da burguesia, ou como uma das formas construção dos mecanismos de superação da sociedade do capital, pelo proletariado. O que pensa, entretanto, a gerência petista do Estado é na possibilidade de, a partir da educação, construir um “sistema democrático de relações de trabalho”, como se isto fosse possível dentro do capitalismo. Ao que parece é a indicação explícita da capitulação petista ao ideário social-democrata.

Para a construção deste “sistema democrático de relações de trabalho”, há a necessidade de uma qualificação que seja também “social”. Para o projeto,

por esta multidimensionalidade, a qualificação nunca é apenas “profissional” (dimensão técnica), mas sempre “social” (dimensão sociolaboral). Fala-se, portanto, em qualificação social e profissional para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma, solidária e empoderada no mundo do trabalho. A qualificação social e profissional permite a inserção e atuação no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas. Para isso, faz-se necessário no decorrer do processo formativo “a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população. (*Ibid.*, p. 21)

Para dar conta desta formação, mesmo que em nenhum momento diga mais explicitamente o que vem a ser uma formação social, os propositores do Projeto colocam a necessidade do trabalho pedagógico dentro de uma outra metodologia, diferente daquela utilizada na escola tradicional. Um de seus objetivos é, de acordo com BRASIL (2005, p. 11), “fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à educação de jovens e adultos no campo”. Lembrando que este coloca a necessidade de contemplar as experiências dos movimentos sociais em sua proposta, o Projeto Saberes da Terra diz ser necessário trabalhar

com a Pedagogia da Alternância, nos moldes do que faz a ARCAFAR-SUL e a FETRAF-SUL/CUT no Projeto Terra Solidária. Para o Projeto,

esse aspecto é de fundamental importância, pois, a simultaneidade entre trabalho e escolarização possibilita a permanência dos estudantes na escola o que torna a adequação do calendário escolar um fator determinante para o acesso e progressão dos estudantes no sistema educacional. (BRASIL, 2005, p. 13)

Assim como os movimentos sociais aqui estudados demandam para ter uma educação adequada ao meio rural, o projeto Saberes da Terra coloca a necessidade de que o ambiente escolar parta das necessidades e realidade de vida dos alunos, bem como levem em consideração os seus saberes e conhecimentos. Desse modo, articulando tempos de estudo em sala de aula e de trabalho e reflexão sobre sua prática no trabalho realizado pelo aluno no estabelecimento agrícola, o Projeto Saberes da Terra se organiza em dois eixos formativos: Agricultura Familiar e Economia Solidária, que se articulam com 4 grandes temáticas: Agricultura Familiar: etnia, cultura e identidade, Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial, Sistemas de produção e processos de trabalho no campo e Cidadania, organização social e políticas públicas. (FETRAF/SUL/CUT, 2002a, p. 129)

Como no Projeto Terra Solidária, o curso não se baseia no trabalho direto com os conteúdos curriculares específicos. A partir do levantamento da realidade dos alunos, levantamento este que se coloca, evidentemente, partindo daquilo que o aluno vê desta realidade, são trabalhados os quatro temas acima descritos. Nesta etapa, sendo necessário o trabalho com os conteúdos curriculares específicos (Matemática, Português, História, Geografia, etc.), o professor deve trabalhá-los para o desenvolvimento de cada tema. Desta forma, verifica-se que são trabalhados unicamente os temas mais gerais de cada conteúdo específico, mas sempre atrelados ao tema proposto. Por exemplo, o primeiro tema trabalhado em cada turma é o da Agricultura Familiar: etnia, cultura e identidade. Neste, a sugestão é que se trabalhe, em História, o conceito e a origem do agricultor familiar, a história local, a história da agricultura brasileira, a unidade de produção agrícola ou pecuária, a ruralidade *versus* urbanidade, história dos movimentos sociais, saberes e conhecimentos da agricultura familiar, diversidade, gênero, entre outros. Já da Matemática, seria necessário trabalhar os conhecimentos matemáticos que os sujeitos têm, a interpretação de dados, a leitura de gráficos e a produção de informação, entre outros. Nesta metodologia, o professor que trabalha com uma

turma, nos quatro temas acima mencionados, tem que ministrar todas as disciplinas do ensino regular. Ou seja, se trabalha como no caso do Projeto Terra Solidária, com a unidocência.

Com isto percebe-se que, embora os seus formuladores não o façam, ingênua ou inconscientemente, o Projeto Saberes da Terra parte da necessidade de formação de uma mão-de-obra precária para ao trabalho na agricultura, para que os agricultores consigam adaptar-se ao tipo de trabalho simples, como demonstra NEVES (2002) e/ou, no máximo, consigam estabelecer algum tipo de atividade econômica no seu estabelecimento que lhe permitam a obtenção de um mínimo de renda, não saindo do campo e consequentemente inchando as periferias dos grandes centros urbanos.

Finalmente, cabe lembrar que este, dentro da estratégia de focar no desenvolvimento dos territórios, é operado não diretamente pela gerência Federal nos territórios, mas através de parcerias e convênios com os outros entes federados (Estados e Municípios) e algumas ONG's, que detêm a tecnologia de elaboração do material didático e da metodologia de trabalho. No Paraná, por exemplo, o Projeto está sendo realizado no território do Cantuquiriguaçu¹⁴² (com municípios da Região Centro-Sul do Paraná: Campo Bonito, Catanduvas, Três Barras do Paraná, Quedas do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu, Guaraniaçu, Diamante do Sul, Nova Laranjeiras, Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Virmond, Cantagalo, Goioxim, Cândói, Foz do Jordão, Reserva do Iguaçu e Pinhão), através de parceria entre a Associação das Prefeituras destes municípios com a gerência federal, através do MDA/SDT, que repassa os recursos para a contratação dos formadores, e de uma ONG, com sede em Florianópolis, em Santa Catarina, o CESAP – Centro de Educação e Assessoria Popular que, recebendo recursos do MDA/SDT, elabora o material didático e forma os professores dentro dos moldes propostos por este Ministério.

Esta parceria formaliza, assim, um dos objetivos do Projeto, que é o de aproveitar as experiências dos movimentos sociais na área da educação. Segundo o Projeto,

nas últimas décadas ampliaram-se iniciativas educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais e organizações não-governamentais do campo (ANARA, CEFA's,

¹⁴² Região localizada entre as interseções dos Rios Cantu, Piquiri e Iguaçu, no Centro-Sul do Paraná.

CONTAG, FETRAF-SUL/CUT, MAB, MST, RESAB, etc.)¹⁴³. A disseminação de tantas iniciativas educacionais vai se configurando como um terreno de experimentação de diferentes concepções educativas e de propostas pedagógicas; e até mesmo de produção teórica sobre a educação do campo. Mesmo com abrangências limitadas às suas áreas de intervenção, estas organizações têm apresentado avaliações positivas nos processos de escolarização que realizam, além de apresentarem propostas pedagógicas e organizações curriculares coerentes e adequadas aos tempos e espaços da vida cotidiana das pessoas do campo. Há também um intenso envolvimento destas organizações e movimentos com a formação continuada de professores e de monitores responsáveis pela condução das propostas pedagógicas o que diferencia significativamente dos processos formativos convencionais. (BRASIL, 2005, p. 7-8)

Como se pode já prever, a concepção pedagógica do Projeto apresenta algumas aproximações ao ideário pós-moderno, desde a desvalorização do professor e do conteúdo até o utilitarismo e o pragmatismo com que trata o conteúdo e o trabalho pedagógico. Na parte final desta tese estas características serão mais profundamente abordadas.

5.1.3. A Pedagogia para Educadores do Campo (MST)

O curso de Pedagogia para Educadores do Campo, do MST em conjunto com a ASSESSOAR e o MAB/CRABI – Comissão Regional de Atingidos pela Barragem de Itaipu, inicia-se em 2004, a partir da demanda da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Reunida em Porto Barreiro, no Paraná, em novembro de 2000, esta Articulação coloca às Universidades Estaduais Paranaenses (UEL, UEM, Unicentro e Unioeste) e à UFPR, que participaram do referido encontro, a necessidade da adoção de um curso específico para a formação dos professores em áreas rurais. Segundo ZANCANELLA (2008),

o processo de elaboração do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo teve seu início na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Barreiro, Paraná, em novembro de 2000. A UNIOESTE esteve presente nas discussões juntamente com as entidades que participam da “Articulação Paranaense por uma Educação do Campo” com o intuito de consolidar a proposta de formação de educadores. Na oportunidade levantou-se então a possibilidade de implementação do Curso de Formação de Educadores na perspectiva de Ensino à Distância – Universidade Eletrônica, proposta que foi avaliada e em seguida rejeitada pelos integrantes das discussões, entendendo que o curso deveria ter como característica fundamental o regime presencial, embora pudesse não ser necessariamente desenvolvido no período normal da oferta dos outros cursos da Universidade, já que o público a quem se destinava também era provido de características diferenciadas dos demais no que se refere a tempo e espaço. (p. 45-46)

¹⁴³ ANARA – Associação Nacional pela Reforma Agrária; CEFA's – Centros Familiares de Formação em Alternância; CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens e RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro.

Segundo a autora, entretanto, o processo de constituição do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE somente vem a partir de 2001, quando a greve de professores e funcionários desta Universidade trouxe uma aproximação maior entre os professores desta instituição e um Fórum de organizações em defesa do trabalho da UNIOESTE, entre as quais o MAB, a ASSESSOAR e o MST. Segundo um dos coordenadores do curso, em entrevista realizada para esta tese,

começa a se consolidar a partir desse encontro em Porto Barreiro que foi em 2000. Depois as universidades estaduais paranaenses passaram por um longo período de greve, 2001... 2002. E aí alguns sindicatos, alguns setores da universidade começaram, estreitaram um pouco o relacionamento e as conversas com alguns setores dos movimentos sociais, especialmente os movimentos sociais ligados ao campo. (...) Saiu assim... houve depois um seminário sobre a questão agrária, internamente na universidade para discutir a questão agrária e o campo. E aí se começou a pensar, um grupo de servidores, não só professores, né, começou a pensar, e os movimentos, começaram a estruturar um curso. Um longo percurso de uns 4 anos em que alguns setores da universidade se aproximam dos movimentos e que estruturam o curso, que começa definitivamente em 2004¹⁴⁴.

É importante notar que o curso se inicia a partir de uma demanda dos movimentos que dão origem, no Paraná, ao “Movimento por uma Educação do Campo”, como visto anteriormente. Neste Movimento, cabe um destaque ao MST e às suas idéias de mundo e de sociedade, que se refletem no seu projeto educativo, como também já visto anteriormente.

Deve-se destacar, contudo, que na região onde se localiza a UNIOESTE, em seu *campus* que alojou o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, em Francisco Beltrão, no Sudoeste Paranaense, houve sempre uma forte influência do pensamento da igreja católica nos denominados movimentos populares que, desde a década de 1960, lutavam então por uma maior democratização da sociedade brasileira, vista esta como sinônimo de uma maior participação das populações nos processos decisórios, notadamente na escolha de seus dirigentes. Esta luta sempre foi, principalmente após 1964 e a posterior caçada à esquerda marxista, capitaneada naquela região pela ASSESSOAR. Entidade de cunho cristão-católico, criada a partir do trabalho de padres belgas nos anos 1960 que visava, nos termos acima descritos, uma maior democratização da sociedade no Brasil. Na realidade, como é típico deste tipo de tradição, forneceu elementos para o desenvolvimento do

¹⁴⁴ Transcrição da fala.

pensamento social-democrata naquela região, pautado no reformismo pequeno-burguês e no pensamento derivado da Doutrina Social da Igreja.

Quando se lembra que, segundo dois de seus atuais diretores, também entrevistados durante a pesquisa de campo, que “a ASSESSOAR foi a formadora de praticamente todos os dirigentes, inclusive os atuais, de praticamente todos os outros movimentos existentes no Sudoeste Paranaense, desde o sindical, quanto aqueles ligados à luta pela terra”, verifica-se que, na realidade, a aproximação da UNIOESTE aos outros movimentos e a aceitação pela Universidade da proposta de um curso de Pedagogia para Educadores do Campo, como acima descrito, significa a aproximação da Universidade ao ideário de organizações que, de uma forma ou de outra, foram influenciados pelo pensamento cristão-católico para o agro. Como se viu anteriormente, sendo este pensamento pautado no “comunitarismo cristão”, entende-se porque nesta região o pensamento em torno de uma “agricultura familiar” para o “desenvolvimento rural sustentável” é tão forte e, também, porque foi nesta região que os movimentos conseguiram se aproximar da Universidade e concretizar, junto com esta, um curso de Pedagogia nos moldes propostos.

Nestes termos, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo se liga aos interesses destas organizações, como disse um de seus coordenadores,

este curso não nasce, não é uma proposição do Estado para os movimentos, é um tensionamento dos movimentos para o Estado, para a Universidade. (...) O MST é uma das principais referências, mas não só o MST, (...) a CRABI, que de certa forma está dentro do MAB, os sindicatos ligados à agricultura familiar, a SDT. Existem tensionamentos neste sentido de todos os lados, em todo o Brasil inclusive¹⁴⁵.

Fica evidente aqui a importância do MST como formulador do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, inclusive por este fazer parte do processo que este tem, reconhecido pelos coordenadores do curso, de “ocupação da escola”. Nos termos vistos nos Capítulos III e IV, ao MST interessa uma formação que permita a concepção de um indivíduo que se veja como sem terra, para a formação de sujeitos de direitos da reforma agrária. Neste sentido, concordando com NAVARRO (2008), seria mais correto falar em educação do movimento muito mais como doutrinação, já que sua concepção de educação é muito mais a forma de criar, como diz CALDART (2001 e 2004), o “enraizamento à terra e ao campo dos sujeitos sem terra”. Desta forma e considerando que a educação formal, escolar, não dá

¹⁴⁵ Transcrição da fala.

conta, para o MST, da formação desses indivíduos, o Movimento desenvolve a teoria que deve, assim como ocupa o latifúndio, “ocupar a escola”. Segundo um dos coordenadores do curso,

a estratégia dos movimentos é o que? É ocupar os espaços, que podem ser ocupados, muitas vezes tensionando, e é uma das características dos movimentos, de tensionar mesmo, em ocupar estes espaços, no sentido de conseguir as questões que normalmente eles são excluídos nelas, né... No caso a educação e no caso específico a educação superior. Então estas questões justificam o curso. Há uma demanda no Estado do Paraná, segundo os próprios movimentos, que hoje estaria em torno de 500 pessoas, professores que necessitam de uma formação de nível superior. São professores que muitos deles já atuam em escolas em assentamentos, itinerantes, em escolas do campo, né, e que tem somente ensino médio e que demanda uma formação no âmbito da pedagogia¹⁴⁶.

Nesta estratégia há também que ocupar o curso de Pedagogia para que este permita ao movimento social se adonar do saber que traga algo de valioso para a vida dos “sujeitos sem-terra”, algum saber que esteja enraizado em sua vida. Isto vem justificar, para os formuladores do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, a necessidade de um curso nestes moldes, separado do curso de Pedagogia tradicional, já existente na Universidade atualmente. A razão para a separação destes cursos vem, inicialmente, da visão de que não haveria tantos excluídos do campo se a escola e a Universidade, em seus cursos superiores e no de Pedagogia, de forma mais específica, trabalhassem de forma mais acnetuada conteúdos específicos do rural. Um curso que trabalhasse mais com conteúdos do rural (questão agrária e desenvolvimento, agroecologia, entre outros), ou seja, conteúdos que contextualizassem a vida do educando, seria aquele importante para aqueles que vivem no campo e, assim, justificaria existência de um curso nos moldes da Pedagogia para Educadores do Campo na Universidade.

Esta visão, portanto, diz da necessidade derivada, segundo um dos coordenadores do curso para esta tese entrevistado, de João Pedro Stédile, dirigente mais proeminente do MST, de ocupar não somente a Universidade mas também o saber, visto como excludente. Segundo este, a partir de diálogo com o entrevistador, autor desta tese:

Entrevistado: Você pergunta porque dois cursos, né?, o que justificaria? Um curso de pedagogia normal, vou chamar aqui normal entre aspas, né (...) Segundo a própria concepção, a visão dos movimentos, ele não vai contemplar os movimentos sociais, porque se a educação formal, da forma como ele está, se ela contemplasse os movimentos sociais, a gente não teria tantos excluídos hoje deste processo...

¹⁴⁶ Transcrição da fala.

Entrevistador: Porque não contempla?

Entrevistado: Não existe uma discussão sobre as concepções de campo...Isto não está num curso de pedagogia regular, né... E eles têm esta necessidade, eles vivem no campo, são sujeitos do campo, têm que discutir os conceitos, um pouco o contexto que eles têm lá. É uma necessidade.

Entrevistador: Eu ia perguntar depois, mas está no Projeto Político Pedagógico do curso, que diz que há a necessidade de superar a tecnocracia do conhecimento presentes em alguns conhecimentos científicos da universidade. O que quer dizer isso?

Entrevistado: Os movimentos entendem o seguinte... Até está na fala do Stédile, se não me falha memória, né... Que se tem superar, né... três, três cercas, entre estas, né... derrubar as barreiras, né... Uma delas que é a do latifúndio, que é a luta fundamental do movimento no campo, por terra... Uma delas é a questão do saber, as cercas do saber. Porque? Porque este saber, pelo menos no Brasil até hoje ele tem sido oferecido de forma excludente, né? Então muitas vezes estes setores não têm acesso. E quando têm acesso o conhecimento, as discussões, as concepções pedagógicas que têm os cursos normais, formais que têm por aí, eles não dão conta de discutir a realidade do campo. Esta é uma visão dos movimentos. (...) Então este curso se diferencia em relação à pedagogia regular por conta de trazer na grade curricular algumas disciplinas que vão fazer a discussão do contexto do campo, né... Questão agrária e capitalismo, educação popular... São discussões específicas, que são o diferencial¹⁴⁷.

Fica evidente a visão dos movimentos de que a Universidade não lhe permite terem acesso ao conhecimento e que este tem que trabalhar com um tipo de conhecimento que lhe seja útil para formar os seus sujeitos. No caso do MST os “sujeitos sem-terra”; no caso do MAB, os atingidos por barragens e, no caso da ASSESSOAR, os agricultores familiares.

Mas a ocupação é patrocinada pelo fundo público, através do PRONERA. Este Programa foi instituído durante a gestão Fernando Henrique Cardoso no Estado Federal no Brasil, em 1998, com o intuito de permitir “o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, para isso, metodologias voltadas à especificidade do campo”. (HACKBART, 2008, p. 12) Ainda, segundo o Manual de Operacionalização do Programa, o PRONERA tem o compromisso “com a educação como meio de viabilizar a implementação de novos padrões sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de Reforma Agrária”. (BRASIL, 2004, p. 9). Entende-se, desta forma, o que o coordenador do curso quis dizer, como visto acima quando disse que a UNIOESTE vinha recebendo pressões dos movimentos sociais e da SDT, para a efetivação do curso. Como demonstrado já no Capítulo III, a SDT/MDA tem o projeto

¹⁴⁷ Transcrição da fala.

de utilizar a educação como forma de formar agricultores empreendedores. Esta Secretaria, composta por pessoas oriundas dos movimentos sociais, adentram os postos da gerência do Estado Federal do país e levam a esta, assim, as propostas dos movimentos. Ou seja, as pressões vieram dos movimentos, mesmo sendo estas recicladas pelos membros da gerência estatal. Com isto, verifica-se novamente a interferência das premissas da educação do MST no curso, haja vista que este Ministério, que controla o INCRA, onde formalmente está incluído o PRONERA, é composto por inúmeros quadros oriundos deste movimento e/ou indicados por ele.

Assim diz o atual presidente do INCRA sobre o Programa:

o PRONERA constitui-se em um espaço de estímulo ao debate sobre o desenvolvimento territorial – nos diferentes níveis de ensino, nos diversos cursos/espacos de formação. Trata-se de uma ação do Estado que se realiza desde a compreensão de desenvolvimento territorial em sua totalidade- política, social, cultural, ambiental e econômica. (HACKBART, 2008, p. 13-14)

Ou seja, o Estado financia o Programa com vista a interesses específicos atrelados à ligação imediata da educação com o suposto desenvolvimento de uma região e/ou dos próprios agricultores, ou, em outras palavras, com uma relação direta com as formas de produção e de obtenção de renda por parte da população rural. Verifica-se uma clara relação do curso com aquilo que SAVIANI (2007) denomina de produtivismo em educação.

Com este objetivo explícito o curso se estabelece em 2004 em parceria com a UNIOESTE, MAB/CRABI e ASSESSOAR. Funciona nas instalações desta última, no bairro Congo, em Francisco Beltrão, mas conta com o trabalho dos professores da referida Universidade. Para permitir que os alunos, agricultores assentados e/ou acampados estudem, funciona no período das férias, de dezembro a fevereiro e em julho de cada ano.

Outra especificidade é a busca do tempo de estudo que se divide em tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC). De acordo com o coordenador do curso e os alunos ouvidos, um do MST e outro ligado ao MAB/CRABI, entrevistados na etapa da pesquisa de campo, o estudo se divide nestes dois períodos para que, no primeiro, os alunos tenham condições de ter contato com a teoria pedagógica, relacionando-as com as questões ligadas às especificidades do campo e o segundo para que estes retornem às suas comunidades e possam fazer a relação entre os

conteúdos desenvolvidos no TE, os temas pedagógicos então discutidos e as condições desta comunidade.

O interessante é que a perspectiva de trabalhar em dois tempos distintos de formação, com os alunos trabalhando no tempo escola e no tempo comunidade, o que todos denominam de Pedagogia da Alternância, aparece em todos os projetos aqui analisados. Entretanto, se válidos em termos de estrutura, uma vez que buscam a adaptação do período de realização do curso ao tempo em que os alunos podem efetivamente freqüentá-lo, a realidade indica não haver pedagogia nova alguma nesta proposta. Esta é uma orientação para que os conteúdos de estudos se dêem a partir dos elementos da realidade dos alunos para que esta possa ser, então, transformada. Esta, entretanto, sendo levantada apenas pelas descrições dos alunos, a partir de sua realidade apenas empírica, de sua vida cotidiana imediata, apresenta dificuldades para que estes a entendam em sua profundidade. Assim, um curso nestes moldes oferece escassas possibilidades da tão sonhada transformação da realidade almejada por seus proponentes.

Como já visto anteriormente na realidade os movimentos têm a idéia de que com um determinado tipo de educação, pautada pela realidade daqueles que vivem no meio rural, estes conseguirão, supervalorizando os efeitos e o próprio poder da educação, alterar profundamente a situação em que vivem. Nestes termos, comungam da visão hermenêutica do mundo, como já demonstrado por HIDALGO (2004) em que se o mundo é mais uma questão de formação cultural, formado pela linguagem, do que de uma relação objetiva, derivada das formas também objetivas com que o homem produz sua existência, ou seja, a partir do trabalho, entendida como a forma de transformação da natureza pelo homem, à educação resta a tarefa de levantar as diversas culturas e linguagens que, numa rede de relações, compõem o mundo, discuti-las, analisá-las e, a partir desta atividade, criar outras identidades culturais. Assim o trabalho com o conhecimento objetivo, entendido como a forma organizada de como a humanidade produz sua existência, transformando a natureza, deixa de ser o fundamento da educação e da escola. Com isso, à esta cabe o papel mais de trabalhar com a “criação de valores”, que com o conhecimento científico propriamente dito.

Neste sentido, a Pedagogia para Educadores do Campo se baseia numa visão culturalista e hermenêutica da realidade que, tendo como premissa do levantamento da realidade empírica dos alunos, entendida muito mais como uma questão de conjunto de valores, faz este levantamento e, discutindo estes e os de outras categorias e frações sociais, produzirão, em sua visão, outra realidade, outro mundo. De acordo com um dos coordenadores do curso:

Para trabalhar a questão do desenvolvimento, mais do que trabalhar a questão do conhecimento, trabalhar também a mudanças de valores, né... Então uma educação que não seja, (...) porque se considera que a educação que está aí não deu conta e não dá conta de trabalhar esta outra forma de desenvolvimento, esta outra forma de sociedade... Porque ela sempre foi excludente, então tem limitantes neste sentido. Então a educação entra como um instrumento importante para trabalhar estes valores, estes outros valores, né¹⁴⁸.

Ou seja, para transformar há que discutir valores que os trabalhadores possuem. No caso, para os propositores do curso, “sujeitos do campo”. Assim se justifica a importância de um trabalho que se liga à realidade do aluno, no caso estes sujeitos, e que para ele dê um retorno, em termos de alteração na realidade. Desta forma houve, para a concepção do curso, discussões entre os movimentos e os professores da UNIOESTE com os movimentos garantindo, assim, o trabalho no curso dos valores derivados da realidade dos alunos.

A UNIOESTE, então, a partir de recursos do PRONERA, junto com os movimentos e organizações interessadas, propõe a estrutura do curso. Nota-se que o fato deste ter sido construído junto com estes movimentos torna-se possível porque é um dos princípios do PRONERA. Segundo o seu manual de operação,

as ações são desenvolvidas por meio de parecerias entre órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre sujeitos pela via da educação continuada e da profissionalização no campo. (BRASIL, 2004, p. 16)

Entende-se, assim, a aderência da gerência atual do Estado às parcerias, o que significa a tendência do mundo educativo, na atualidade, de buscar educar os indivíduos a partir das experiências já por estes acumuladas. Dado que a gerência neoliberal do Estado não pode ofertar educação universal a todos e ainda mais que busca a formação de um tipo de mão-de-obra específica adequada à acumulação de capital, o fato de uma mão-de-obra mais qualificada nem sempre ser necessária no

¹⁴⁸ Transcrição da fala.

mundo atual, o que é mais verdade ainda para o meio rural, vende a idéia do empreendedorismo, o que é conseguido via potencialização dos conhecimentos “tradicionais” dos indivíduos que vivem no campo. Da mesma forma, para controlar as tensões existentes no meio rural, vende a idéia aos movimentos do campo que está interessado efetivamente na educação emancipatória para os sujeitos do campo. Para isto, nada melhor que buscar a viabilização de “parcerias” entre os movimentos e os órgãos da gerência do Estado. No PRONERA isto ocorre, por exemplo, no momento em que em sua coordenação pedagógica há a participação de representantes, em número de dois, “dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais”. (BRASIL, 2004, p. 18)

Desta forma o curso instalou-se com 50 alunos, todos oriundos de um vestibular onde participaram militantes dos movimentos sociais envolvidos no curso (MST, CRABI, ASSESSOAR e agricultura familiar). A proposta inicial era o de abrir outras turmas dado o diagnóstico destes e de outros movimentos de que há uma demanda para a formação de aproximadamente 520 alunos, futuros professores de escolas do campo. Esta expectativa, entretanto, para ser concretizada, necessita ainda de tratativas futuras.

O curso contou com professores da UNIOESTE, utilizando-se da estrutura física da ASSESSOAR, em Francisco Beltrão, no Paraná, para sua etapa presencial. Estas ocorreram nos períodos de férias (janeiro, fevereiro e julho), quando então eram discutidas as propostas pedagógicas. O curso também previa estudos durante o tempo de permanência dos alunos em sua comunidade, que era denominado de tempo comunidade. Nesta etapa, os alunos tinham que intervir na realidade do ensino desta através de um tema previamente escolhido. Este tinha, assim, que ser estudado e desenvolvido. O relatório desta trajetória se constituiria nas monografias de conclusão de curso de cada aluno. O tempo total do curso, computando as aulas presenciais com o trabalho desenvolvido no tempo comunidade foi de 2,8 mil horas.

Confirmando a tendência já colocada nesta tese, a necessidade de um curso para educadores do campo se justifica, como se vê, pela visão que o movimento tem da realidade do rural no Brasil, em sua concepção de múltiplas realidades. Estas, enquadráveis dentro da visão empirista do agro no Brasil, como já visto no Capítulo II é, portanto, o grande justificar do curso. Partindo desta interpretação do agro, de

realidades diferentes, separadas uma das outras, justifica-se um curso nos moldes acima descritos. Tendo em vista esta concepção entende-se, como será demonstrado adiante, os porquês e os modos de como há uma aproximação deste curso com o ideário pós-moderno.

5.1.4. A Pedagogia da Alternância (ARCAFAR-SUL)

A origem das Casas Familiares Rurais no Brasil já foi descrita anteriormente. Ficou demonstrada a ação de um ex-prefeito de Barracão, Antônio Leonel Poloni, e de um dos fundadores da ASSESSOAR nos anos 1960, Euclides Scalco, para sua implementação no Paraná. O que aqui importa é que ambos, a partir da gerência do PSDB/PFL no Estado Federal no Brasil, e no Estado do Paraná em particular, a partir de 1994, tiveram influências nestas gerências. O primeiro foi Secretário de Agricultura e Abastecimento do Governo do Paraná durante esta gerência e o segundo foi Presidente de Itaipu Binacional, praticamente no mesmo período. Antônio Leonel Poloni, inclusive, foi aquele que se esforçou para a implantação de uma Casa Familiar Rural no Sudoeste do Paraná, já quando prefeito, a partir do final dos anos 1980. Com a ascensão destes à gerência do Estado no Brasil, ficou mais facilitada a aprovação de parcerias de trabalho entre as Casas Familiares Rurais e o Estado do Paraná, objeto da análise deste estudo.

Com efeito, já na primeira gerência do PSDB/PFL no Estado do Paraná, entre 1995 e 1998, houve o primeiro acordo de cooperação com a ARCAFAR-SUL. Neste momento, entretanto, a gerência estadual aportou recursos para que as Casas Familiares Rurais fizessem ampliação e/ou manutenção de suas estruturas e, ainda, para o pagamento dos vencimentos dos profissionais que trabalhavam nos cursos ofertados pelas referidas Casas como monitores. Ou seja, os profissionais da área de Ciências Agrárias (Engenharia Florestal e Agrônômica e Medicina Veterinária) que prestavam serviços a estas, como orientadores do trabalho dos alunos, principalmente no período do tempo comunidade. É de se destacar, entretanto, que até aquele momento não havia reconhecimento pelo Estado do curso ofertado pelas Casas Familiares Rurais como equivalente ao ensino formal. A partir de 2003, entretanto, com o retorno da gerência de Roberto Requião ao Estado do Paraná, na verdade viabilizado eleitoralmente a partir de um acordo entre o PMDB e o PT, esta

situação se altera. Se em sua primeira gerência (1990 a 1994), como demonstrado por GONÇALVES (1994) este já efetuou de certa forma uma aproximação do gerenciamento da educação pública aos princípios da “Escola Cidadã”, alicerçada na ênfase ao trabalho educativo com base naquilo que a população supostamente demandava deste, a partir deste ano a participação nesta gerência de elementos oriundos de um partido, neste caso o PT, historicamente ligado aos interesses de vários movimentos, inclusive do campo (MST, principalmente, mas também das representações da suposta agricultura familiar, desde sindicatos quanto de ONG's), facilitou ainda mais a continuidade e as alterações nas bases destas parcerias, mas sempre no sentido do alargamento da participação de propostas destes últimos na gerência da política educacional da gerência estadual.

Desta forma já em 2003, portanto no primeiro ano desta gerência, iniciam-se as tratativas para as alterações no convênio do Estado com a ARCAFAR-SUL e, em 2005, houve a assinatura de uma nova parceria. Este novo acordo prevê, agora, a união entre o trabalho até o momento executado pelas Casas Familiares Rurais, como visto acima, com vistas à melhoria nas condições de vida dos alunos e da comunidade via revitalização da agricultura no meio rural, com a escolarização formal. Com isto, o fundo público passa a arcar com a implementação da proposta de educação da ARCAFAR-SUL, custeando os salários dos professores que agora passam a ser da Rede Estadual de Ensino.

Segundo a coordenadora pedagógica da ARCAFAR-SUL isto ocorreu, principalmente, porque os pais dos alunos e os próprios alunos, reclamavam do fato de que os cursos até então ofertados pelas Casas Familiares Rurais não eram reconhecidos pelo Estado e, portanto, não equivaliam ao ensino formal. Não podiam, portanto serem utilizados para o ingresso em outro nível de ensino. É evidente, entretanto, que a aprovação do novo serve de institucionalização da proposta de formação da ARCAFAR-SUL, dando fôlego financeiro para as Casas Familiares Rurais e o do próprio Movimento da Educação por Alternância. Desta forma, não se pode negar que deveria fazer parte da estratégia da própria instituição ter um acordo deste com o Estado.

Para o Estado burguês isto não representa uma novidade em si, haja vista que este financia a continuidade do ensino religioso, sob várias versões, via

pagamento dos salários de professores da rede estadual de ensino cedidos a vários colégios religiosos espalhados pelo Estado do Paraná¹⁴⁹. Entretanto, deve-se destacar que isto ocorre num momento em que a gerência do Estado é composta por integrantes de um partido, o PT, que surgiram de assessorias aos movimentos sociais e/ou mesmo sindicais, que facilitam a incorporação da proposta educativa dessas organizações pela gerência. Neste caso, ocorre na gerência estadual aquilo já verificado na gerência do Estado Federal no Brasil, conforme já vistos nesta tese, no Projeto Terra Solidária, no Saberes da Terra e mesmo no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Em todos eles gerentes oriundos dos movimentos sociais e sindicais, reciclados no PT que, ao ascenderem à gerência do Estado vão, neste, buscar a institucionalização, via Estado, das propostas destes movimentos. Neste sentido, como será melhor demonstrado adiante, este movimento também inscreve-se dentro do que SAVIANI (2007) denomina de neo-tecnicismo.

Para esta tese o que interessa é que a gerência do Estado do Paraná passa, então, a pagar os salários dos professores e monitores que trabalham nas Casas Familiares Rurais. Segundo um coordenador de uma destas Casas, em entrevista para esta tese:

Entrevistado: Sou funcionário da ARCAFAR, sou contratado pela ARCAFAR...

Entrevistador: Vocês aqui têm...

Entrevistado: Ensino médio, profissionalizante, técnico em agropecuária, com base na pedagogia da alternância.

Entrevistador: Mas vocês têm professores da rede também?

Entrevistado: Tem professores da rede. Temos os professores das disciplinas básicas, né... Mais o de educação física. Então são cinco professores.

Entrevistador: Pago pelo Estado?

Entrevistado: Pago pelo Estado.

Entrevistador: É um professor por disciplina?

Entrevistado: É por área do conhecimento. A única área que tem dois professores é a de ciências da natureza. De química e física...

Entrevistador: Como é organizado, então, se não tem um professor por disciplina?

Entrevistado: De ciências humanas, de ciências da natureza e matemática e de linguagem. Até pelo peso né... Por ser uma área mais difícil de trabalhar o Estado cedeu mais um professor. Até o ano passado o Estado só fornecia um professor para a área de ciências da natureza¹⁵⁰.

Como se pode perceber a organização da Casa, neste caso para o ensino técnico, é de um professor por área do conhecimento, ou seja, um para a área de linguagem e suas tecnologias; outro para o de ciências humanas e suas tecnologias;

¹⁴⁹ Nestes, inclusive, não há eleições para diretores, como ocorre em outras escolas da pública. O diretor é definido pela ordem religiosa a que pertence.

¹⁵⁰ Transcrição da fala.

outro professor de Educação Física e dois para a área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Ou seja, não há professor específico para as disciplinas mas um único professor para trabalhar Línguas (Português, Literatura, Artes e Língua Estrangeira); um único para trabalhar as Ciências Humanas (História, Geografia e Filosofia); dois para trabalhar a área de Matemática, Ciências e suas tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia) e um para a disciplina de Educação Física. Há que lembrar que mesmo tendo a citação acima oriunda de um coordenador de escola, que trabalha com curso técnico, verifica-se que a organização mencionada ocorre, também, nas escolas de 5ª à 8ª série do ensino fundamental.

O fato de não haver professor por disciplina ocorre pela organização do trabalho pedagógico da Casa Familiar Rural, que não é disciplinar. Como já visto, o objetivo do curso formal ofertado nesta instituição de ensino é permitir o desenvolvimento do meio, no caso uma suposta agricultura familiar, para que ocorra uma melhoria nas condições de vida dos alunos e aumente as possibilidades destes permanecerem no campo como agricultores familiares. De acordo com o coordenador da Casa entrevistado na pesquisa de campo, “inclusive o perfil do egresso nosso é para que ele possa aprender a ser agricultor familiar”, ou ainda, segundo um dos monitores do curso da Casa:

a gente tem que acabar com essa história de subsistência, de que a agricultura familiar é de subsistência, porque disso ninguém vive. Temos que ver que a agricultura familiar é comercial, tem que ser comercial. O campo está envelhecendo e temos que reverter isto. Isso é o que a ARCAFAR fala para nós. (...) A metodologia é para que se consiga ficar no campo, que consiga reativar a propriedade dele. A comunidade dele, e que não sirva só para ele, mas que ele seja um disseminador, para o vizinho, para a comunidade¹⁵¹.

Para que o aluno consiga sobreviver no campo, a ARCAFAR-SUL pensa num projeto educativo que prescinde do trabalho disciplinar. Assim, trabalha com o princípio de organizar seu trabalho a partir de temas do interesse do aluno oriundos, necessariamente, de sua vida cotidiana, em seu estabelecimento agrícola e/ou na comunidade em que vive. De acordo com o coordenador de uma das Casas:

Isso aí. A gente tem um plano de formação que é trabalhado e existe uma intenção dos profissionais para que aconteça a interdisciplinaridade. A gente se reúne toda segunda-feira, faz um planejamento, pela manhã, e dentro do planejamento são trabalhados os conteúdos que vão ser trabalhados na área técnica com os outros professores, ou dos professores em contato com os monitores, a gente chama de

¹⁵¹ Transcrição da fala.

professor monitor por força do hábito, mas a intenção é que sejam todos monitores, até para diferenciar. Então eles trabalham junto para que aconteça essa interdisciplinaridade. Pra ver o que pode ser trabalhado, então está trabalhado, por exemplo, a questão de solos. O que pode ser trabalhado na matemática naquele momento, o que pode ser trabalhado na biologia, na química, a questão das linguagens também, Então é feito o planejamento¹⁵².

Verifica-se que a ARCAFAR-SUL trabalha a princípio com o diagnóstico de temas que interessam ao aluno e, a partir destes, há a tentativa de ligá-los ao trabalho com os conteúdos disciplinares. Estes, assim, somente são trabalhados se puderem ser ligados aos temas de interesses dos alunos, que são retirados de sua realidade empírica, na medida em que são úteis para a uma melhor compreensão do tema. Há, portanto, também aproximando o ideário das Casas Familiares Rurais ao ideário pós-moderno, a clara desvalorização do conhecimento científico e da escola enquanto socializadora do conhecimento científico elaborado pela humanidade e a supervalorização de atividades para a suposta construção do conhecimento. Estes temas, entretanto, são também definidos a partir do cotidiano dos alunos em seu estabelecimento e/ou na sua comunidade, num diálogo entre alunos, professores, monitores e pais de alunos. Conforme o depoimento de um coordenador de uma Casa:

Há um plano de formação com vistas à melhoria dos conteúdos de vida das famílias, mas há a abertura para que as famílias coloquem o que acham que é importante estudar na escola. E a gente inclui no plano de formação. Isso já é feito no plano de formação do aluno. Já existe o plano de formação de cada ano/série, mas a opinião das famílias pode mudar o plano a cada ano, através de algum tema sugerido¹⁵³.

Nestes moldes, o trabalho nas Casas Familiares Rurais compreende uma variação de um período de trabalho nesta, denominado tempo escola, em que os alunos trazem o tema de interesse e, a partir deste, são trabalhados os temas disciplinares previamente organizados para tal, como já visto. Discutidos estes temas os alunos, no outro período de estudo denominado tempo comunidade, têm que desenvolver o que estudaram no tempo escola. Este trabalho se constitui na tentativa de colocar em prática aquilo que foi discutido na sala de aula, no estabelecimento, bem como na comunidade onde vivem. O objetivo, sempre, é melhorar as condições de vida e renda da família no estabelecimento e, ato contínuo, da comunidade, atraindo o aluno para permanecer no campo. Conforme o

¹⁵² Transcrição da fala.

¹⁵³ Transcrição da fala.

coordenador de uma das Casas, “o projeto é para que os alunos e sua família tenham uma melhora, pensando sempre na sustentabilidade. Isso é feito a partir do trabalho dos jovens com a família. Então o trabalho de proteção de uma nascente, né... Da importância de ele pensar no futuro para ele, para a propriedade, para a família, né...”¹⁵⁴”

Neste sentido, o projeto da ARCAFAR-SUL acaba circunscrevendo-se a um utilitarismo explícito, pois resume o universo da formação do aluno aos temas do seu cotidiano, buscando ensinar, unicamente, aquilo que sua realidade imediata lhe coloca e exige. De acordo com o coordenador destas Casas, quando indagado sobre a forma de fazer a ligação do conteúdo disciplinar com a realidade do aluno:

Porque assim... Existe a grade curricular, e existe o que tem que fazer, mas têm que ser algo que têm que haver com a realidade dele, têm que ter algo palpável para ele. Então uma regra de três que se volte para o espaçamento de uma cultura, então algo em conformidade com a realidade dele e com o tema desenvolvido na semana. (...) Toda semana eles levam o plano de estudo para a comunidade e, vão discutir com a família sua realidade, como eles trabalham este tema e trazem para a escola, para a colocação em comum na escola. A partir daí o monitor vai trabalhar de acordo com a realidade dele. Então se sua tração é tração animal, o foco não vai cair em trator, mas neste tipo de tração, não na mecanização. Na história, vai ser a mesma coisa, é o mesmo processo. Vai trabalhar a história mas vai trabalhar a história que está sendo trabalhada na questão técnica. Com o tema da semana e dentro da realidade lá da propriedade do jovem¹⁵⁵.

Como se pode constatar, o utilitarismo do projeto é tão significativo que chega ao pragmatismo de ter que ensinar o que interessa ao aluno, com o ensino se pautando por questões que resolvam problemas imediatos e pessoais e/ou de pequenos grupos.

De toda forma, este é o tipo de trabalho da Casa Familiar Rural e pago quase que totalmente pelo fundo público no Paraná, a partir da gerência PMDB/PT. Os cursos ofertados, técnico no nível de ensino médio, ou os quatro anos da parte final da educação fundamental (5ª à 8ª série), têm o mesmo tempo de duração das escolas tradicionais da Rede Estadual de Educação. Entretanto, há que lembrar que numa Casa Familiar Rural não se trabalha com tema por disciplina, mas sendo estes definidos a partir do utilitarismo e pragmatismo acima descritos. Além disso, há que lembrar que o período de trabalho efetivo com os conteúdos é ainda mais reduzido, haja vista serem trabalhados por um professor multidisciplinar que, em sua imensa

¹⁵⁴ Transcrição da fala.

¹⁵⁵ Transcrição da fala.

maioria, com certeza não domina todos os temas das disciplinas que trabalha. Além disso, com o aluno intercalando períodos de uma semana de estudo na escola com outra semana fora dela, por mais que desenvolva trabalhos em sua comunidade, acaba significando redução do tempo de trabalho e estudo na escola. Portanto, também nas Casas Familiares Rurais há sério risco da perda de conteúdo científico por parte dos alunos, com esta representando mais uma forma de esvaziamento da escola e da educação. Sendo financiado com recursos do fundo público, mas controlado pela burguesia, se enquadra no movimento de expansão de inclusão do maior número possível de pessoas na escola, mas numa escola com reduzida capacidade de ensinar, como se vê na atualidade e bem descritas por ALVES (2001) e KUENZER (2004).

Como se pode perceber, o curso da ARCAFAR-SUL apresenta, como os outros projetos de educação do campo aqui analisados, também aproximações ao ideário pós-moderno. A seguir este tema será tratado de forma mais específica.

5.2. Características dos projetos de educação do campo que os aproximam do ideário pós-moderno

O “Movimento por uma Educação do Campo” e os quatro projetos educativos aqui analisados possuem características que os aproximam o ideário pós-moderno, mesmo que explicitamente três destes (Pedagogia para Educadores do Campo, Terra Solidária e Saberes da Terra) se utilizem de um palavreado que, a princípio, possa parecer derivado da visão materialista histórica, de tradição marxista. Isto já foi de certa forma mencionado, ou até mesmo implicitamente diagnosticado. Nesta parte, entretanto, a tese tratará de demonstrar como isto ocorre, bem como a forma como estes projetos se afastam do materialismo histórico.

5.2.1. A tentativa de relação entre conhecimento científico e saberes do "senso comum", que leva ao nivelamento entre ambos

Elemento importante da concretização dos ideários pedagógicos pós-modernos, como demonstram DUARTE (2001), ZANELLA (s/d.) e HIDALGO (2004),

é sua perspectiva de que há a necessidade de fazer a relação entre o conhecimento científico e o da prática da realidade do educando, ou a relação necessária para os pós-modernos, entre o conhecimento científico e o conhecimento dos educandos, naquilo que se pode denominar de “senso comum” e/ou “saber popular”.

Como visto principalmente nos Capítulos III e IV desta tese, este é um dos ideários do “Movimento por uma Educação do Campo”. Ocorre que este se constitui também num importante ideário dos quatro projetos de educação aqui analisados.

No Projeto Terra Solidária, há a necessidade de uma

construção coletiva do conhecimento, a partir do compartilhar de diferentes saberes numa relação de troca entre os sujeitos, onde as experiências de vida subtraem e agregam outros valores, saberes e tencionam, se tocam e, sobretudo, respeitam as individualidades. Cada um tem o que ensinar e o que aprender com o outro. (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 24)

Em relação ao Projeto Saberes da Terra, da gerência petista do Estado, esta característica aparece, como seus formuladores denominam, de um de seus princípios político-pedagógicos. Segundo o Projeto, a

valorização dos diferentes saberes no processo educativo: a escola precisa levar em conta os conhecimentos que estudantes, seus núcleos familiares e comunidades possuem estabelecendo um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. (BRASIL, 2005, p. 22)

Em primeiro lugar se percebe que para os formuladores do Projeto praticamente não existe conhecimento, mas saberes, como será melhor explorado adiante. Entretanto há, ainda, a necessidade de se considerar os saberes dos estudantes e das comunidades onde estes vivem durante o processo de estudo. De forma mais explícita, este chega a dizer que uma das diretrizes do Projeto é “reconhecer a relação entre conhecimento científico e o conhecimento acumulado dos trabalhadores em sua trajetória escolar, de trabalho e de vida”. (*Ibid.*, p. 30) Como visto anteriormente, como o processo de ensino no referido Projeto sempre começa com um tema relacionado ao cotidiano de vida dos alunos, com o conhecimento científico dos conteúdos disciplinares específicos somente sendo trabalhados quando necessário, verifica-se um nivelamento entre saberes do cotidiano e conhecimento científico, em detrimento deste último.

No curso de Pedagogia para Educadores do Campo há, também, o privilégio do trabalho com o saber, pois, segundo este, “isto só será possível se os

professores e os alunos trabalhem juntos, COLETIVAMENTE¹⁵⁶. Os professores sabem. Os alunos também sabem. Só que são saberes diferentes. É no coletivo da Escola que estes saberes são trocados. O resultado é um saber melhor para todos”. (MST, 2005, p. 33)

No caso do curso das Casas Familiares Rurais, em convênio com a SEED/PR esta característica também aparece. Segundo um dos monitores de uma dessas Casas:

O pai tem um conhecimento que não pode ser desprezado dentro do contexto da agricultura e da escola. É importante que eles usem o que está nos livros escrito, mas a questão do conhecimento dos pais é muito importante, que seja aproveitado. Então se liga o conhecimento da escola com o saber da propriedade deles lá¹⁵⁷.

Como se pode perceber a idéia de que todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem têm o que ensinar aos outros, não deixa de ser válida. Ocorre que há uma supervalorização do ensinamento de saberes, sem que se coloque a mesma importância para o ensino de conhecimentos científicos. Este ideário parte do pressuposto existencialista que o mundo é o sentido que cada indivíduo dá a ele, sendo, portanto, função da escola “comunicar os saberes” que cada indivíduo tem deste. Assim, abre-se espaço para uma supervalorização dos saberes a ponto destes serem igualados ao conhecimento científico. Na opinião de ZANELLA (s/d.) isto reflete a impossibilidade da existência de uma educação do campo tendo como base as categorias do materialismo histórico. Este, ao tomar objetivamente a realidade, não abre mão do conhecimento científico como a forma mais avançada e necessária para o entendimento da realidade social e, portanto, da escola como instituição necessária para a sistematização e socialização deste conhecimento. A escola e a teoria – o conceito, portanto – são essenciais para a transformação social.

Esta diferença, entretanto, entre o que efetivamente pensam os formuladores destes projetos e o materialismo histórico está em que para este último a realidade existe independentemente da consciência. Assim, há uma realidade objetiva que tem que ser entendida objetivamente e, para isto, os seres humanos têm que se apropriar daquilo que a humanidade produziu para conhecer o mundo. Ou seja, os seres humanos têm que apropriar-se da ciência, tendo esta, portanto, papel de destaque na escola. O que permite aos projetos de educação do campo aqui

¹⁵⁶ Destaque do proponente do projeto, no original.

¹⁵⁷ Transcrição da fala.

analisados pensarem numa igualdade entre conceito científico e saberes somente pode vir de suas concepções idealistas segundo o qual, diferentemente do materialismo histórico, é a idéia que produz o mundo. Este abre caminho para seus derivantes fenomenológicos e existencialistas, segundo o qual a consciência existe para o objeto, e que para o objeto existe apenas a consciência. Sendo assim, o mundo é a “consciência do mundo” e, portanto, há necessidade de, para transformá-lo, que os alunos se descubram portadores de saberes que devem se contrapor a outros saberes, os de outra comunidade, a científica. Esta é a ligação destes projetos com o ideário pós-moderno e sua negação do materialismo histórico.

Uma educação “para além do capital”, como demonstra MÉSZÁROS (2005) em livro de mesmo nome¹⁵⁸, necessita da apropriação pelos indivíduos, e pelos trabalhadores em especial, do arcabouço científico-filosófico-cultural construído pela humanidade ao longo de sua história, a condição primeira para formar indivíduos livres. Embora alguns dos movimentos sociais no Brasil na atualidade utilizem este livro para reforçar suas críticas à escola dita tradicional e sua aposta numa educação derivada dos movimentos, a crítica do autor às formas de educação derivadas da necessidade de acúmulo de capital, concretizadas nos padrões educativos fornecidas aos trabalhadores pelo Estado burguês, de forma alguma autorizam projetos de educação despidos de teoria, portanto da objetividade científica. Em momento algum parecem autorizar projetos de educação no campo nos moldes atualmente propostos. Sua crítica está em que os trabalhadores devem tomar para si projetos de educação que os eduquem, fugindo das condicionalidades educativas impostas pela burguesia, via Estado, mas esta educação não deve prescindir, jamais, da teoria. Aliás, como visto acima, com o largo financiamento do Estado burguês a estes projetos de educação do campo e a este tipo de educação, esta não deixa de ser uma educação adequada às atuais formas de acumulação do capital no mundo. Portanto, não deixam de ser formas da educação que a burguesia quer e necessita dar aos trabalhadores. Em outras palavras, se neste livro MÉSZÁROS (2005) demonstra que a burguesia oferta aos trabalhadores formas de educação, tendo em vista o acúmulo de capital, simplesmente adequando a escola à formação de uma mão-de-obra específica para um mundo do trabalho específico, em épocas

¹⁵⁸ MÉSZÁROS (2005).

pretéritas ao taylorismo-fordismo, atualmente o desmantelamento das condições de vida sob a égide do emprego formal para contingentes cada vez maiores da população, e para as populações rurais em particular, as reformulações do mundo do trabalho, como visto no Capítulo II, leva às exigências de novas formas de gestão do trabalho e do Estado. Esta nova época, a do neoliberalismo, trazendo consigo a filosofia do irracionalismo, leva à necessidade da adequação da escola para a continuidade da acumulação capitalista nos moldes do recuo da teoria e, portanto, da desvalorização do trabalho com o conhecimento objetivo, com o conceito. Portanto, ao tentar igualar o saber ao conhecimento científico, a educação do campo não representa os interesses dos trabalhadores, mas sim da burguesia.

5.2.2. O neoprodutivismo: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo

Característica importante tanto do “Movimento por uma Educação do Campo” quanto dos quatro projetos aqui analisados é sua relação com aquilo que SAVIANI (2007) denominou de caráter produtivista e neoprodutivista em educação, como visto anteriormente.

Explicitamente este caráter aparece no objetivo claro destes projetos em relacionar a educação para a formação vista como um investimento, atrelada ao mundo do trabalho capitalista nesta etapa da acumulação de capital. Considera-se que isto já foi demonstrado nos capítulos anteriores desta tese, mas há que lembrar que esta junção vem pela aposta dos projetos num “novo padrão de desenvolvimento, com base num novo ator social, que é a agricultura familiar”, considerado por todos como forma de gerar emprego e renda no meio rural, como demonstram os projetos político-pedagógicos das experiências aqui analisadas.

Este neoprodutivismo vem, contudo, junto à matrizes pedagógicas destes projetos, também pautados no neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. O neoescolanovismo se apresenta pela opção destes projetos em pautar o ensino por atividades, mais interessados em ensinar ao aluno como buscar elementos de sua realidade para, a partir de seu interesse e de aulas não tradicionais, baseadas em atividades, aprender a buscar o conhecimento de que necessita para inserir-se no mundo de forma a ele adaptar-se e encontrar uma ocupação que gere renda e condições de vida. No caso dos Projetos Terra Solidária

e Saberes da Terra isto é explícito quando trazem a necessidade de ensino a partir da realidade do aluno, em aulas pautadas bem mais em atividades que no conhecimento científico. De acordo como projeto político-pedagógico do Projeto Saberes da Terra:

Tendo como referência esse entendimento é que se concebe a educação do campo como toda ação educativa que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. Mais do que um perímetro não-urbano expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da humanidade. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores, culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos. Todavia, o campo e a cidade ou o rural e o urbano são apreendidos como dois pólos de um continuum, com especificidades que não se anulam e nem se isolam, mas, antes de tudo, articulam-se. (BRASIL, 2004, p. 17)

No projeto Terra Solidária isto também se coloca, principalmente quando se verifica que as aulas sempre se iniciam com a busca de um tema, surgido a partir da vida dos alunos e que, a partir de alguma atividade inicial, busca-se ligá-lo ao conteúdo científico, específico de cada disciplina curricular. Por exemplo, o trabalho de “cubação de terras”, na realidade método empírico dos agricultores para medir o tamanho de lotes de terra, que é utilizado a partir sempre de uma atividade, à ciência da geometria se liga na busca do entendimento do conceito de área, ou quantidade de superfície.

Quanto ao Projeto de Pedagogia para Educadores do Campo, esta característica também aparece quando fala da necessidade de ligar o ensino ao mundo vivido pelo aluno. De acordo com o MST, “a gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais”. (MST, 2005, p. 17)

Finalmente, no projeto das Casas Familiares Rurais com o Governo do Paraná isto também aparece. Segundo um dos coordenadores da ARCAFAR-SUL, entrevistado na pesquisa de campo:

Então hoje o que nós relatamos o 2º ano, então já apronto o currículo do 1º e 2º ano, que já passaram aonde ele encaixa, vou dá um exemplo, assim, nós temos que estudar matemática equação do 1º grau, 2º grau, as 4 operações, entendeu, eu tenho

aqui essa grade curricular que eu sou obrigado a dar, agora a parte técnica, essa parte de equação de 1º grau eu posso jogar aqui no cálculo da produção de milho, a questão das 4 operações em tal coisa que envolva leite, tu vai pegando a rede estadual e vai jogando dentro do ensino¹⁵⁹.

Outro aspecto do neo-productivismo, como visto acima, é o neo-construtivismo. DUARTE (2001) deixa claro que uma das características mais marcantes do ideário pós-moderno na atualidade no campo educacional é a tentativa, segundo este de base piagetina, de que os indivíduos têm que construir, por si próprio, na escola, o seu conhecimento sobre a realidade. Para este, então, a perspectiva pós-moderna, partindo do pressuposto que não existe uma realidade objetiva, obriga os indivíduos a construir seu conhecimento. Para este autor, esta característica leva ao construtivismo. Nos projetos de educação do campo aqui analisados, este ideário é encontrado.

O mais explícito de todos talvez seja Projeto Terra Solidária, da FETRAF-SUL quando diz, “que o conhecimento é algo que se constrói coletivamente a partir da vivência cotidiana, sendo o sujeito da educação o próprio educando(a)”. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 30) Ou ainda, “na perspectiva de uma metodologia que considere o saber acumulado dos sujeitos, o intercâmbio pode se transformar em uma importante estratégia didática para que os educandos tenham a oportunidade de construir seu conhecimento”. (FETRAF-SUL/CUT, 2007, p. 35)

O Projeto Saberes da Terra também se nutre da perspectiva construtivista. Apesar de não deixar explícita esta característica quando fala de seus objetivos e princípios orientadores, quando fala que a escola tem que levar em consideração os valores e saberes dos alunos, tentando compatibilizá-los com o conhecimento científico, dá margem para que se perceba o processo do trabalho escolar como aquele que tem que dar conta da construção de conhecimentos e novos saberes. Desta forma, quando fala de avaliação, deixa claro que

a avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca das novas aprendizagens. Muito embora exista a preocupação com a escolaridade, o processo de ensino-aprendizagem traz no seu bojo a concepção que não separa a avaliação da aprendizagem. São partes constitutivas de um mesmo processo. A avaliação nesse sentido ocorre como parte do processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2005, p. 33-34) (grifos do original)

¹⁵⁹ Transcrição da fala.

Se a escola não deve se pautar por um conhecimento objetivo da realidade, mas dos saberes de cada indivíduo na sociedade, a atitude construtivista é a de que ela deve buscar construir estes saberes em sala de aula, com a avaliação não se pautando em verificar o que efetivamente o aluno sabe e/ou não sabe sobre a realidade, mas muito mais servir, como quer o Projeto, como mecanismo de construção de novos saberes.

Neste aspecto se verifica a necessidade que os alunos têm, apontados por todos os projetos aqui analisados, de que construam seu conhecimento necessário para a inserção de um indivíduo num determinado contexto. No projeto Pedagogia para Educadores do Campo, segundo um de seus coordenadores,

Formação integral é a formação que vai... é trabalhar esse sujeito do campo, no caso específico, levando para ele, construindo com ele né... Uma... Um conhecimento... valores, que potencializem com que este sujeito seja um sujeito efetivamente crítico, que tenha uma intervenção concreta no seu contexto...¹⁶⁰

Finalmente, no Projeto Pedagogia da Alternância, da ARCAFAR-SUL, há elementos também explícitos para a concepção de que os alunos devam construir seu conhecimento. De acordo com GIMONET (1999, p. 45-46), sobre a Pedagogia da Alternância; “esta Pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean Piaget, na fórmula “praticar e compreender”. (...) Uma pedagogia que coloque o aprendiz mais como um produtor de seu saber do que como consumidor.”

Em relação ao neotecnicismo, como visto anteriormente, SAVIANI (2007) considera este como a busca da produção de uma mão-de-obra adequada à acumulação de capital. Na sua fase de neofordismo, a busca da necessária mão-de-obra flexível se reflete na educação em sua característica, cada vez mais presente nos últimos anos, da busca da formatação de cursos e/ou modos de formação que se adéquem às formas de vida dos alunos, aproveitando suas habilidades, bem como das características já existentes em seu meio de vida, sempre no sentido de aproveitá-las para a formação de uma mão-de-obra flexível. Na atualidade, ainda segundo o autor, esta busca se dá pelo fenômeno da formatação de parcerias entre o Estado e ONG's, onde se busca a experiência, principalmente destas últimas, que supostamente já trabalham com grupos específicos e que, portanto, segundo estas, necessitam também de formas específicas de educação.

¹⁶⁰ Transcrição da fala.

Esta característica também é encontrada nos cursos de educação do campo aqui analisados, pois todos têm o caráter da busca da formação deste tipo de mão-de-obra. Em primeiro lugar pelo fato de que todos os cursos citados são oriundos de propostas de organizações não governamentais, que trabalham com grupos específicos e que buscam o apoio do Estado para o seu trabalho com a educação: o Terra Solidária é oriundo da FETRAF-SUL/CUT, financiado por recursos inicialmente do MTE e depois pelo MDA; o Saberes da Terra, apesar de ser oficialmente um projeto do Estado Federal no Brasil, nasceu, na realidade, da vontade deste de copiar e adequar, para um programa público, os princípios e métodos de trabalho do Projeto Terra Solidária¹⁶¹; a Pedagogia para Educadores do Campo, como já demonstrado, parte da demanda de alguns movimentos sociais (MST, ASSESSOAR, MAB/CRABI) e financiada com recursos do PRONERA e a Pedagogia da Alternância se origina na ARCAFAR-SUL e é financiada com recursos do Estado do Paraná, compondo recursos, neste caso, tanto da SEED, quanto da SEAB – Secretaria da Agricultura e do Abastecimento.

Como já visto anteriormente, os cursos buscam alguma forma de dar formação para os alunos agricultores, mas todos a partir de suas experiências cotidianas e com vista à qualificação para algum tipo de trabalho e geração de renda no meio rural. Nos casos do Terra Solidária e do Saberes da Terra há uma relação direta destes com a necessidade de formação de mão-de-obra, no caso um suposto agricultor familiar, para adequar-se às formas de produção impostas pela economia no meio rural, permitindo a este a produção de bens demandados por este mercado e, assim, garantir sua renda. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Saberes da Terra, “o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores Familiares tem como finalidade proporcionar formação integral, prioritariamente ao jovem do campo, por meio de: Elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental e Qualificação social e profissional (formação inicial e continuada)”. (BRASIL, 2005, p. 10) Entre seus objetivos, o Programa se

¹⁶¹ Um de seus formuladores, ocupando posto na SECAD/MEC, em entrevista concedida para esta pesquisa disse: “Na realidade, o Saberes da Terra nasce da vontade da SECAD de aproveitar a experiência, no Estado, do Terra Solidária”. Este fato é, inclusive, amplamente divulgado pela equipe da SECAD e perfeitamente compreensível, haja vista que técnicos que trabalharam inicialmente no Terra Solidária, oriundos de ONG's e/ou sindicatos da Região Sul do Brasil, atualmente compõem a equipe de formulação da SECAD e do próprio curso.

propõe, ainda a “estimular o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho, subsistência e constituição de sujeitos cidadãos”. (*Ibid.*, p. 11)

Da mesma forma, o Projeto Terra Solidária tem, entre seus objetivos específicos,

construir e implementar um programa de inclusão social e formação de agricultores(as) familiares em agroecologia. (...) Capacitar os agricultores(as) familiares para o desenvolvimento de processos produtivos de base ecológica visando a diversificação da produção baseado em alimentos tradicionais, o uso de tecnologias limpas que preservem a saúde humana e primem pela sustentabilidade ambiental, cultural, econômica e social. (FETRAF/SUL/CUT, 2007, p. 18)

No caso da Pedagogia da Alternância o objetivo da formação, nas formas e ações descritas anteriormente, coloca a necessidade da formação também de um suposto agricultor familiar para que possa continuar vivendo no campo, o que exige a adesão deste agricultor a algum tipo de trabalho que gere renda para ele neste meio. Um dos coordenadores da ARCAFAR-SUL, quando indagado sobre o motivo da criação das Casas Familiares Rurais no Paraná disse:

E o Poloni dizia: nós temos que fazer alguma por essa agricultura que tá parada aqui, aqui foi uma região de grande produção de feijão, Barracão foi o maior produtor de feijão do Estado do Paraná, tu via que a coisa tava capengando, tinha que fazer alguma coisa né. Daí na época nós estávamos pensando em montar um Colégio Agrícola, nós queríamos alguma coisa pro jovem rural, pensava e não se tinha idéia, daí por ocasião teve esse Congresso Franco-Brasileiro em Curitiba e daí nós encontramos. (...) “Divulgado porque é uma coisa que tá dando certo, um tipo de educação que tá dando certo e, tá dando resultado, portanto se tá dando resultado assim, vamos ver assim se tem uma diferenciação, um projeto de vida deles, eu te dou um exemplo que tem em Bom Jesus. A Família de Barracão, era uma família que tava capenguengando, como se diz né, eu, o piá foi pra Casa Familiar, começou a mexer com hortaliças, hoje ele domina toda a região com hortaliças, ele vendia de balaio, hoje tem 2 camionetes, mais um outro filho tem 1 carro, e tem produtos em horto que a gente não tem em Barracão que eles têm acesso. E o cara deu um salto, e os caras falam esse cara aí era um João ninguém, entendeu, porque ele tem dois filhos que passou pra Casa Familiar, a Casa Familiar ficou em cima dele, acompanhava direto, são resultados entende¹⁶².”

Finalmente, no caso do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, seu principal objetivo é formar um pedagogo específico, apto ao trabalho com os sujeitos que vivem no meio rural, numa escola também específica para estes sujeitos. Embora possa parecer não se enquadrar dentro do neotecnicismo contemporâneo, deve-se lembrar que se trata da formação do profissional que trabalhará a educação dos futuros trabalhadores, num quadro em que se quer também a formação de um sujeito específico, que terá que buscar formas de manter-se no campo. Como os

¹⁶² Transcrição da fala.

projetos de educação para os agricultores têm tido um caráter, como visto anteriormente, muito utilitarista no sentido da formação de um sujeito adequado à vida e ao trabalho no campo, verifica-se que a demanda por um profissional pedagogo específico para o trabalho com estes alunos, futuros trabalhadores, não deixa de se enquadrar no perfil também tecnicista.

Como se pode perceber no geral verifica-se a concepção de cursos de caráter produtivista, por sua ligação direta ao interesse econômico, ao mundo do trabalho, que acaba sendo o condicionante da educação. A opção dos programas para a educação a partir da visão de que esta é investimento e, portanto, está ligada ao mundo produtivo, vem da necessidade, listada por todos os programas e pelo “Movimento por uma Educação do Campo”, da relação entre os processos de formação oferecidos e a necessidade de desenvolvimento de um novo tipo de agricultura, insumo para um suposto novo projeto de desenvolvimento. Ou seja, como há a necessidade da continuidade da existência de pessoas no campo para dar conta da produção agrícola, se investe na educação. Em todos os projetos esta necessidade aparece, mas basta lembrar o que diz o Projeto Saberes da Terra, onde isto aparece de forma mais evidente. Segundo o Projeto Político Pedagógico deste,

a proposta pedagógica está fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade que dialogará com os eixos temáticos: Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial; Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; Economia solidária e Cidadania, organização social e Políticas Públicas. A opção pelo eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade justifica-se pelo público beneficiário – agricultores familiares – e pela concepção de desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial, na perspectiva de re-significação do trabalho e da vida no campo. (BRASIL, 2005, p. 4-5)

5.2.3. A centralidade da cultura frente à formação do ser humano e a oposição à categoria trabalho

Uma das características do ideário que tem se tornado cada vez mais hegemônica nos movimentos sociais, inclusive no “Movimento por uma Educação do Campo” e que o aproxima do ideário pós-moderno é a supervalorização da cultura. Esta aqui aparece como desligada das formas de produção da vida e como se fosse a formadora do ser humano, desligada da forma objetiva de produção da existência humana.

Esta característica também está presente nos projetos de educação do campo aqui analisados, podendo ser observada principalmente quando estes supervalorizam as diferenças culturais como se estas fossem, *a priori*, boas para a emancipação humana e, portanto, como se não pudessem ser passíveis de contraposição. Neste sentido, os projetos passam a pautar seus processos educativos pela necessidade de potencializar estas diferenças e diversidades, sendo qualquer tentativa de sua superação qualificada como totalitária.

No Projeto Saberes da Terra esta característica aparece quando diz

o campo é um espaço rico e diverso, que tem suas particularidades e ao mesmo tempo é produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo. É um espaço emancipatório, um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade”. (BRASIL, 2005, p. 16)

Ou seja, não são os processos de produção da vida que produzem o campo e sua cultura, mas a cultura que produz o campo. Desta concepção deriva a crítica às supostas formas racionalizantes que têm, segundo os proponentes do Projeto, dominado a escola em geral e aquela presente no meio rural até o momento. Para os proponentes do Projeto é necessário estimular o “resgate das culturas étnicas: superação do modelo branco-masculino. Verificar e valorizar as diferenças. Identificar os mecanismos de desigualdades étnico-raciais existentes na sociedade brasileira”. (BRASIL, 2005, p. 32)

No caso do Projeto Terra Solidária, da FETRAF-SUL, embora esta característica não apareça de forma explícita, no seu Projeto Político Pedagógico se pode ler:

A realidade social do(a) aluno(a) com sua experiência e trajetória de vida (quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem e os desafios que enfrentam) tem se constituído no eixo em torno do qual gira o processo educativo. Ao partir de suas experiências de vida, os(as) alunos(as) são desafiados(as) a analisar e refletir sobre a complexidade desta (contradições, interesses, utopias, grupos sociais, projetos, etc.) para que, ao ser compreendida, possa ser objeto de transformação. (FETRAF/SUL/CUT, 2002a, p. 53)

Deve-se notar que em nenhum momento o Projeto fala no levantamento das condições de vida dos alunos, de sua condição de trabalho, ou de como são formadas as condições de produção da vida a partir de bases objetivas. O que se percebe é a referência clara a aspectos existenciais, denotando o existencialismo da proposta de educação do Terra Solidária. Encontra-se a preocupação do projeto com temas individuais que dão conta da formação do sujeito do que da forma

objetiva da produção da sociedade. Demonstra-se, assim, e como definido por PAIVA (2000), o culturalismo de tal proposta.

No Projeto das Casas Familiares Rurais, a Pedagogia da Alternância, se faz pela “Educação/Formação multicultural – capaz de dar a cada sujeito o espírito de compreensão do outro, diferente, com que dialoga, aprende a procurar compromisso no respeito e tolerância democrática.” (AMBRÓSIO, 2002, p. 31). CALVO (2002, p. 132) também diz que “respeitando a diversidade das instituições, a diversidade cultural, política, moral, religiosa... os CEFA’s pretendem acompanhar os jovens em seu processo de crescimento e construção pessoal, dentro de uma realidade global e não simplesmente economicista ou tecnocrática”. Assim, se há a necessidade de respeitar as diferenças, *a priori*, sem discuti-las, é porque as Casas Familiares Rurais as tomam de forma absoluta, sendo estas bases culturais a matriz de formação do ser humano, e não a categoria trabalho, uma vez que este é definido na relação dos seres humanos com a natureza e, portanto, variam ao longo do tempo, fazendo variar os valores e a cultura. Como se toma a cultura sem falar de onde esta vem, verifica-se um caráter culturalista também por parte das Casas Familiares Rurais.

Já no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, esta característica também aparece pois, segundo as expectativas do MST para a educação:

Já aprendemos que a transformação social é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes de base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida. (MST, 2005, 162)

O MST também diz que o processo educativo tem que se abrir para o mundo e, este, para o Movimento é, “a nossa preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele princípio, também filosófico, de que “nada do que é humano me pode ser estranho”. Algumas pessoas chamam este processo de aumento da “densidade cultural””. (*Ibid.*, p. 162) (grifos do original) Ou seja, se para o MST abrir-se para o mundo é abrir-se para outras pessoas, se aumentar o mundo corresponde a um processo de aumento de “densidade cultural”, claro está que para o movimento o mundo é, antes de tudo, cultura, o que denota uma visão culturalista deste também por parte do MST.

Percebe-se, portanto, que para os projetos de educação do campo aqui estudados o mundo é uma questão de relações entre pessoas, de interculturalidade. Isto denota a visão culturalista de mundo, daí a intransigente defesa da educação como forma de propiciar o diálogo entre seres humanos de grupos e interesses diversos, tido como a forma de transformação deste. Esquece-se, assim, que o mundo é o produto da forma objetiva de relação da sociedade com a natureza. Por mais esta razão, pode-se dizer que os projetos de educação do campo aqui analisados se aproximam do ideário pós-moderno.

5.2.4. A falta e/ou pseudo-noção da categoria totalidade

Os projetos de educação do campo aqui analisados não trabalham com a noção de totalidade, vista como o conjunto de relações que fazem do fenômeno, social e/ou não, o que este é. Como visto nos Capítulos I, II e III desta tese, esta característica é típica da visão fenomênica e idealista com que os movimentos proponentes destes projetos vêem a realidade.

Isto pode ser notado, inicialmente, nas perspectivas que têm tais projetos ao não ver que a situação em que se encontra o agro no momento no Brasil e no mundo é uma decorrência desenvolvimento do capitalismo e não de um suposto tipo de desenvolvimento. Não partindo da noção de totalidade, que permite ver o modo de inserção da economia instalada no Brasil, e da agricultura em particular, como forma específica da maneira como o capitalismo aqui se instalou, mas que mantém relações com o capitalismo mundial, tais projetos passam a considerar os problemas do agro como derivados deste padrão de desenvolvimento, bem como a possibilidade histórica de um novo tipo de inserção deste na economia, num suposto novo projeto de desenvolvimento, mas sem romper com a lógica do capital.

O Projeto Terra Solidária, por exemplo, vê a questão das dificuldades com que vive boa parte da população rural no Brasil atual, como derivante de tipo de desenvolvimento concentrador e excludente, em momento algum considerando que é a necessidade de um tipo de inserção no capitalismo, na periferia do sistema, que exige a formação de um agro como o formado historicamente no Brasil. Com isto, vê a escola como uma instituição com poderes para além do que efetivamente possui,

como se a educação pudesse ter a força histórica de mudar a situação do agro por si própria. Assim,

comprovadamente, a falta de acesso às necessidades básicas para uma vida digna no campo com relação à cultura, ao lazer e principalmente à educação básica configura-se como uma causa fundamental para a manutenção e o aprofundamento do quadro de insuficiente desenvolvimento de importante parcela dos agricultores(as) familiares. Um dos grandes responsáveis pelo processo de migração desta população para os centros urbanos, em especial da população mais jovem, é o não-ingresso em um sistema de educação que atenda às suas necessidades, possibilitando a geração do desenvolvimento rural, especialmente o desenvolvimento sustentável. (FETRAF-SUL/CUT, 2007, p. 16)

Neste sentido, a análise feita pelo Projeto Saberes da Terra é muito parecida.

Para o Projeto,

o Censo Demográfico de 2000 aponta um total de aproximadamente 34 milhões de jovens no Brasil. (...) 90% dos jovens entrevistados não passaram por nenhum curso de capacitação e a profissionalização é feita por meio do aprendizado direto na prática. (BRASIL, 2005, p. 8)

Ou seja, o Projeto considera necessária uma educação que possa dar conta da profissionalização dos jovens no campo, entre outras razões, para poder combater o êxodo rural, acreditando ser possível, através de projetos educativos, alterar a dinâmica populacional do meio rural para a cidade.

Para a ARCAFAR-SUL, no seu projeto educativo com a SEED/PR, segundo um dos seus coordenadores pedagógicos, “o objetivo do trabalho da Casa Familiar Rural é educar os agricultores familiares para a melhora das condições de vida destes, de sua família e do meio em que vive, de sua comunidade¹⁶³”.

No caso da Pedagogia para Educadores do Campo, um certo “otimismo pedagógico” aparece quando o MST diz que é

porque acreditamos que é a educação do movimento (mais do que uma educação para o movimento), que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança. (MST, 2005, p. 162)

A inexistência do trabalho com a categoria totalidade pode ser verificada, também, quando os Projetos aqui analisados tentam trabalhar com a categoria princípio educativo do trabalho. Sendo, em última instância, a compreensão do conjunto de elementos estruturais e superestruturais da sociedade que, levando a um tipo de produção da existência social, também leva à necessidade de formação de um tipo de indivíduo, como demonstra KUENZER (1998 e 2007), este é tomado

¹⁶³ Transcrição da fala.

erroneamente pelos Projetos como a conformação pura e simples da escola ao mundo do trabalho. Ou seja, este é tomado como a forma que a educação tem que ter, a partir do mundo do trabalho, para repetir nesta as formas de trabalho sob as quais estão submetidas os trabalhadores.

Para o Projeto Saberes da Terra, este é um de seus princípios político-pedagógicos, quando diz que

o trabalho como princípio educativo orientará o desenvolvimento do programa, de modo a resgatar os valores do trabalho coletivo contribuindo para a autonomia e o empoderamento dos jovens agricultores familiares". (BRASIL, 2005, p. 24)

Ou seja, o princípio educativo para o Projeto Saberes da Terra é a forma de adequar um tipo a escola, para a formação de um tipo de trabalhador específico para um tipo de trabalho, no caso o trabalho na agricultura familiar. De acordo com o Projeto,

por se tratar da especificidade de jovens e adultos é que a relação entre trabalho e educação deve ser o auge. O trabalho como prática social que organiza o processo formativo da EJA e que tem como referência o desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial e a economia solidária. (BRASIL, 2005, p. 19)

No caso da Casa Familiar Rural esta característica já está bem explícita, pois para este o objetivo da escola é mesmo conformar um tipo de trabalhador para um tipo de trabalho específico na agricultura. Já para a Pedagogia para Educadores do Campo, embora possa parecer não haver relação entre a formação de um pedagogo e sua visão de trabalho, verifica-se que o MST também vê o trabalho como oriundo da atividade prática imediata, ou seja, somente da forma específica de trabalhar de seus alunos, no caso, militantes do Movimento. De acordo com este,

também queremos que a escola ajude as crianças a entender como funciona o mundo do trabalho. Que consigam comparar o trabalho de seus pais e companheiros com o trabalho de outros trabalhadores do campo e da cidade. Que conheçam o funcionamento de uma granja, de uma fábrica, de um mercado, que saibam a complexidade do processo produtivo (...) que entendam a importância do trabalho na sociedade tendo uma experiência concreta de trabalho útil na escola e no próprio assentamento. (MST, 2005, p. 72)

Verifica-se, assim, que o princípio educativo do trabalho para o MST, principal proponente do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, é o trabalho imediato e não a forma histórica com que o homem transforma a natureza e que tem conseqüências para a formação dos indivíduos. Isto ocorre porque este projeto não trabalha com a categoria totalidade.

Outro exemplo de como estes Projetos de educação não trabalham com a categoria totalidade é a questão de seu existencialismo, demonstrado adiante, mas presente em todos os projetos aqui analisados. Isto ocorre em virtude da aceitação por parte desta corrente de pensamento da premissa de que cada realidade individual é particular no sentido de ser diferente de todas as outras, não tendo elementos em comum que produzam a realidade de mais de uma vida.

O que poderia, a princípio, ser confundido com a totalidade nos cursos estudados é o caso do projeto das Casas Familiares Rurais, através da Pedagogia da Alternância. A categoria totalidade, de origem marxiana, diz que o real é um todo estruturado, composto por múltiplos fenômenos, mas que mantêm relações entre si e que estas relações, sendo conhecidas, permitem o conhecimento do todo. A ARCAFAR-SUL, entretanto, trabalha com a noção de que deve haver a formação de um sujeito integral, que se eduque no seu todo e em sua complexidade. Entretanto esta complexidade, utilizada pelos teóricos das Casas Familiares Rurais, é a complexidade de Edgar Morin¹⁶⁴, que diz que a formação do indivíduo integral é aquele onde, “não existe um único elemento que intervêm na formação, mas é a relação e a interação desses elementos que chega a produzir um novo efeito a cada pessoa, onde dificilmente se pode medir a importância de cada um deles”. (CALVO, 2002, p. 129). Ou seja, adota-se a interpretação pós-moderna da teoria da complexidade onde se diz que não há como entender um fenômeno por este ser composto de um conjunto de fatores, variáveis a cada caso e cujas relações não podem ser identificadas. Esta é, portanto, outra forma de aproximação ao ideário pós-moderno.

¹⁶⁴ A teoria da Complexidade vê o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar para a construção do conhecimento. Contrapõe-se à causalidade por abordar os fenômenos como totalidade orgânica. A proposta da complexidade é a abordagem transdisciplinar dos fenômenos, e a mudança de paradigma, abandonando, segundo esta, o reducionismo que tem pautado a investigação científica em todos os campos, e dando lugar à criatividade e ao caos. Parte dos princípios que o fenômeno não pode ser entendido reduzindo-os às suas partes; e o fenômeno, sendo um todo, é definido mais pelo caos que pela causalidade. Ao que parece, demonstra ser mais uma forma de negar a possibilidade de conhecer, pelo menos com o ferramental científico produzido até o momento pela humanidade. Entre seus principais expoentes, além Edgar Morin, podem ser citados Fritjof Capra e Ilya Prigogine. Para um entendimento melhor do que é esta teoria ver: MORIN (2001). Para uma melhor compreensão da crítica ao que seria o paradigma da complexidade, indica-se o livro de SOKAL & BRICMONT (1999).

5.2.5. A supervalorização da prática frente à teoria

A desvalorização da teoria, conforme demonstra DUARTE (2001) é outra característica fundamental de pressupostos pós-modernos de educação. Constituindo-se naquilo que MORAES (2003) denomina de “recuo da teoria”, as perspectivas atuais de educação se baseiam no “presentismo pós-moderno” por uma supervalorização da prática frente à teoria. Os projetos de educação do campo aqui analisados também se aproximam desta perspectiva, tendo vieses que os permitem, então, qualificá-los como pós-modernos também neste sentido.

No Projeto Terra Solidária esta perspectiva aparece com sua declarada intenção, consolidada desde o início em sua estrutura, de não trabalhar com as disciplinas científicas (português, matemática, física, química, etc.), mas com temas geradores que permitam, segundo seus formuladores, o trabalho com conhecimentos específicos das disciplinas, quando necessários. Segundo o Projeto Terra Solidária, “no Projeto Terra Solidária não se segue lógica disciplinar, não se organiza o processo de aprendizagem em função das disciplinas escolares e, portanto, não se define a função do(a) educador(a) em razão de sua formação específica”. (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 31-32) Não há problema, *a priori*, trabalhar-se com temas geradores, mas ocorre que a abordagem do Terra Solidária é trabalhar com os conhecimentos disciplinares, se necessário, quando necessário. O diálogo a seguir, entre o autor desta tese o coordenador do Projeto, durante a pesquisa de campo:

Entrevistador: Vocês trabalham os conhecimentos disciplinares atrelados à situação problema. Como garantir que todos dos conhecimentos, de cada disciplina, sejam trabalhados durante do curso?

Coordenador: Não trabalhamos com esta necessidade. O importante não é dar todos os conteúdos, mas trabalhar no sentido de que os educandos articulem os conteúdos dados com a situação da agricultura familiar e possam, em seguida, continuar estudando, procurando, assim, estes novos conhecimentos¹⁶⁵.

Como se pode perceber não há interesse, *a priori*, do Projeto Terra Solidária em trabalhar todos os conteúdos disciplinares. Neste sentido o trabalho unidocente, típica desqualificação da ciência decorrente da desqualificação do professor:

A ação pedagógica no desenvolvimento do currículo integrado se efetiva através da unidocência, que consiste na docência dos diferentes conhecimentos, por um único educador. Com a unidocência, não se pretende que o educador(a) domine todas as áreas a serem trabalhadas, mas, que ele possa identificar as relações que existem

¹⁶⁵ Transcrição da fala.

entre elas, discutindo juntamente com os educandos os diferentes olhares sobre a temática estudada. (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 48)

A falta da devida valorização da ciência e da teoria leva o Projeto Terra Solidária a ver a prática como atividade individual. Por isto o Projeto coloca a realidade como sendo individual, uma vez que a prática é sempre vista nesta perspectiva, pois,

sendo assim, a educação como um todo, precisa ser um ato voltado para a realidade de cada educando(a), buscando atender à sua necessidade enquanto trabalhador(a) mantendo compromisso com a transformação desta realidade, através da construção do conhecimento. (*Ibid.*, p. 26)

No Projeto Saberes da Terra esta característica também está presente, principalmente quando critica o ensino baseado em livros e no conhecimento científico, como já visto. Entretanto, isto fica claro quando diz que “a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos”. (BRASIL, 2005, p. 18) Ou seja, o Projeto reconhece que há ensino baseado na teoria e na prática, como se fosse possível esta separação. Trabalham, portanto, com a idéia pragmatista de prática, vista como atividade do cotidiano individual, nunca a prática social coletiva, que para ser entendida necessita da teoria e, portanto, desta não pode ser separada, como demonstra KOSIK (2002).

No caso do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, esta característica aparece quando, segundo um dos coordenadores do curso:

Os movimentos têm uma contradições, umas diferenças entre em relação à Universidade... Por exemplo a questão do conhecimento formal. A gente acha que o conhecimento... né... ele é importante. Hoje a diferença é um pouco menor (...) mas eles acham que o conhecimento formal... por exemplo o domínio da língua portuguesa, a formalidade da língua é algo desnecessário... Para eles falar... há... “nóis faiz”, etc., não tem problema.¹⁶⁶

No caso da Pedagogia da Alternância esta característica também aparece já em sua organização pois, como já se viu, não há um professor específico por disciplina, mas apenas um por área de conhecimento, mais um monitor da área de ciências agrárias (Agrônomo, Engenheiro Florestal e/ou Veterinário) por turma. Segundo uma de suas coordenadoras pedagógicas, quando fala sobre qual pedagogia, diz:

¹⁶⁶ Transcrição da fala.

Nós não discutimos isto. Porque nossa equipe pedagógica, nós temos uma equipe pedagógica regional, são 16 pessoas que sentam para discutir, mas nós estamos discutindo, não estamos discutindo teoria e tal, mas discutimos mesmo a prática mesmo do dia-a-dia. Como nós fazemos esta prática, que algumas vezes é tão complicada. Então esse grupo senta 3 vezes por ano, a equipe pedagógica nacional senta 3 semanas por ano em Brasília, para discutir a prática... Como é que nós fazemos isto é, por exemplo: Então surgiu uma associação lá... E essa não se compromete, não está engajada, então como é que nós vamos ajudar ela a se fortalecer, a ser participativa, a se desenvolver. Então a gente senta e discute isto. Depois outro problema: monitores desmotivados e tal. Então como vamos fazer para motivá-los, etc. Então é para a prática do dia-a-dia. Há quinze anos acompanho as Casas Familiares Rurais e discute-se a prática do dia-a-dia e não estamos preocupados com esta questão¹⁶⁷.

Mais especificamente em relação à organização pedagógica e aos conteúdos a serem trabalhados na formação dos alunos, a Pedagogia da Alternância destaca que é necessário o trabalho vinculado à prática do aluno. Segundo sua coordenadora pedagógica,

a proposta é trabalhar a história, primeiro, ali no município, para depois ir para outra história, por exemplo a do Egito. Como ele vai entender essa história se não entendeu a sua, no seu município? (...) Como que a família chegou ali, os avós deles como chegaram ali, de onde vieram, porque vieram ali e não em outro lugar e ou outro Estado. Você nem diz que isto é história e que é aula de história. Você quebra isso. Não dá para dizer que eu sou professor de história, o outro de matemática, etc.¹⁶⁸

Ou seja, no trabalho escolar há um claro privilégio da prática dos alunos, mas tomados a partir de sua realidade empírica, desconsiderando ou secundarizando outras formas de trabalho com o conhecimento, especialmente o teórico.

Como visto, para os diferentes projetos de educação do campo aqui estudados não há necessidade do conhecimento objetivo, com a desvalorização da teoria e a supervalorização da prática. Tal característica aproxima tais projetos do ideário pós-moderno, haja vista que para este não existe efetivamente realidade, com esta sendo, quando existe, uma questão mais de interpretação. Assim sendo, interessa à escola muito mais verificar as práticas do cotidiano, do dia-a-dia vivido pelo aluno que a tentativa de seu efetivo entendimento.

Ocorre que a prática cotidiana, como já demonstrado por HELLER (1972), não é elemento para o efetivo entendimento da realidade, haja vista que neste nível não há a necessidade de mediação da ciência por parte do indivíduo. O cotidiano dos indivíduos está dentro de uma prática social que, cada vez mais, se insere em

¹⁶⁷ Transcrição da fala.

¹⁶⁸ Transcrição da fala.

lógicas de produção e reprodução social que são ditadas em níveis impossíveis de serem captadas unicamente pelo cotidiano ou unicamente pela prática empírica. Neste sentido, há a necessidade da mediação da ciência para que se compreenda a prática social. Como se pode então demonstrar, a falta de trabalho com a teoria, fatalmente poderá trazer problemas para o efetivo entendimento da realidade e, assim, dificultar processos sociais que busquem sua superação.

O curso de Pedagogia para Educadores do Campo, por exemplo, se refere à suposta necessidade que tem o MST de dizer que o interessa é a prática, numa referência às teses de Marx sobre Feuerbach, quando este diz que o que importa é mudar a realidade, não apenas compreendê-la, para justificar seu apego à prática. Segundo um dos coordenadores do curso, para os integrantes dos movimentos que compõem o curso, “não tem que escrever bonitinho, por o que interessa é a ação prática”. Isto é verdadeiro, mas não se deve esquecer, entretanto, que para alterar a realidade há que conhecê-la, o que não dispensa o uso da teoria. Além disso, ao que tudo parece a expressão “falar bonitinho”, por parte do coordenador do curso denota uma visão empirista, ou preconceituosa. Há que lembrar que não é preciosismo falar corretamente, pois se deve saber que há uma relação direta entre o domínio da fala, da escrita e da leitura com as possibilidades intelectuais do indivíduo. Ou seja, quanto mais uma pessoa lê, melhor as condições para que esta escreva e fale. Assim, melhor as condições para que formule e expresse seu pensamento, o que lhe trará melhores condições para entender uma realidade e agir sobre ela.

Além disso, há que se discutir qual é a compreensão de prática por parte dos projetos aqui analisados. Existe a impressão, de toda forma, que esta noção os aproxima da noção de prática do pragmatismo e do neopragmatismo. Para estes, a prática é vista como atividade individual, nunca coletiva. Com isto, as dificuldades para os trabalhadores visualizarem a sua prática social ficam cada vez maiores.

5.2.6. A supervalorização do concreto e do cotidiano frente a outras formas de mediação do conhecimento

A crítica à educação que atualmente se dá nas escolas do meio rural por parte dos projetos que aqui foram analisados se refere, em boa parte, ao conteúdo

que esta escola trabalha. Para estes projetos os conteúdos são mais afeitos àqueles próprios da escola do meio urbano. Geralmente se fala que a escola do campo tem que valorizar os conhecimentos e saberes daqueles que vivem no meio rural.

Neste sentido, há aproximação entre os saberes do senso comum com o conhecimento científico, mas deixa clara uma intenção que têm estes projetos para que se partam do conhecimento da realidade concreta, do cotidiano do educando, mas que na realidade acabam ajudando a uma prática praticista, sem a mediação da teoria.

Para a FETRAF-SUL,

as condições físicas das escolas existentes no meio rural, bem como a qualificação dos professores que atuam nestas unidades escolares, em muitos casos revela a falta de um projeto de educação que atenda a esta realidade, distanciando, cada vez mais crianças e adolescentes da possibilidade de permanecerem na escola e concluírem a educação básica, por manter o mesmo conteúdo e calendário letivo adotado por escolas do meio urbano, cuja realidade e necessidade são muito distintas.(FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 7)

Assim, para dar conta da transformação desta realidade o Projeto Terra Solidária diz que,

a aula é o espaço privilegiado da condução intelectual e de organização do conhecimento, mas ela só faz sentido se aquilo que se produz nesse momento se articula com as demais ações que compõem o percurso formativo do grupo, isto é, na medida em que deixa de ser um estudo abstrato e descontextualizado e passa a fomentar a reflexão e a ação transformadora”. (*Ibid.*, p. 33)

Para o referido Projeto “todo ser humano possui conhecimentos. Sendo assim, ninguém ignora tudo, ao mesmo tempo em que, ninguém sabe tudo, como disse Paulo Freire. Deve-se, portanto, valorizar a experiência do(a) agricultor(a) familiar, considerando-os como sujeitos de sua própria formação”. (*Ibid.*, p. 23)

Para a escola pensada dentro dos moldes do Projeto Saberes da Terra também há esta característica:

A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente aos elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses sujeitos. Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, não em nome da permanência nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. (BRASIL, 2005, p. 23)

Para o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, há também uma supervalorização do concreto e do cotidiano, em detrimento de outras formas de construção do conhecimento. Segundo um de seus coordenadores:

Por exemplo, a monografia, a pesquisa que ele desenvolve na monografia, houve toda uma orientação para que os temas de pesquisa fossem temas que surgissem da realidade deles. Ele não diz... há eu vou pesquisar sei lá... a Amazônia, por exemplo. Não! Eu vou pesquisar algo, algum problema, algum, meu objeto de estudo, minha problemática a ser investigada vai ser aquela que está lá onde eu vivo. Inclusive discutido, debatido com o coletivo deles. Inclusive, muitos, o próprio coletivo fala: olha, fulano, você está estudando a pedagogia para educadores do campo, nós temos este problema aqui, na tua monografia aborda esta questão. (...) Esta é inclusive uma forma também de relacionar a aula aqui com o conteúdo lá. Além de claro esta discussão da vida, do dia-a-dia¹⁶⁹.

Para Pedagogia da Alternância, há também a necessidade da valorização do ensino através de atividades que levem em consideração a situação empírica concreta, derivada da vida cotidiana dos alunos. De acordo com um de seus monitores:

Formavam o ginásio, faziam prova, e daí agora de 02 anos pra cá, aconteceu vários tipos de experiência né... O professor vinha no supletivo, nos EJA, e depois agora os professores né... Agora qual é a diferença hoje: tu tens um professor por um cargo de conhecimento que fica 40 horas na Casa Familiar. Tem um professor de Português tá... Eu tô lidando com milho, tu tá ali comigo... O milho, bem, nós estamos falando do professor de matemática, entende? Adubação, a regra de 3, a gente vai estudando a questão formal, pela prática cotidiana... Entendeu?¹⁷⁰

Para uma das coordenadoras pedagógicas da ARCAFAR-SUL,

nós nunca trabalhamos por disciplina, mas sempre por tema. Então, por exemplo, a saúde. Neste tema tem que aparecer todos os conteúdos. Porque o que adianta trabalhar um tema que não está na sua realidade? O aluno não vai querer! Pois tem que despertar o interesse e depois levar para sua realidade.¹⁷¹

Há, portanto, uma supervalorização da prática cotidiana no trabalho com os alunos nas escolas. Ocorre que esta prática é confundida com o concreto de sua realidade, não levando em consideração que este é definido por outras relações que não unicamente aquelas presentes de forma palpável, física, no seu cotidiano. Esta característica é outro exemplo da aproximação destes cursos ao ideário pós-moderno, uma vez que este deriva das perspectivas desta corrente de pensamento filosófico que coloca a realidade unicamente na realidade empírica. A consequência por parte destes projetos é a desvalorização da teoria e do trabalho com o conhecimento objetivo.

¹⁶⁹ Transcrição da fala.

¹⁷⁰ Transcrição da fala.

¹⁷¹ Transcrição da fala.

5.2.7. O utilitarismo

Derivado da supervalorização da prática e do cotidiano frente à teoria e do construtivismo, outra característica fundamental dos projetos de educação do campo aqui analisados é o utilitarismo, entendido como a ligação dos objetivos da educação com os interesses e à realidade imediata, empírica, de um determinado grupo social.

Para o Projeto Terra Solidária, por exemplo, o utilitarismo vem da necessidade que este coloca de que é necessária a adequação dos conteúdos disciplinares à situação da agricultura familiar. De acordo com a FETRAF-SUL,

respeitando esta metodologia, é importante que as áreas do conhecimento (Ciências Naturais, Ciências Sociais, Matemática, Leitura, Arte e Movimento e Língua Estrangeira) sejam trabalhadas para compreender a realidade da agricultura familiar. (FETRAF-SUL/CUT, 2007, p. 33)

Ou seja, não interessa à FETRAF-SUL a formação dos indivíduos para a vida em sociedade que não seja a vida no meio rural, uma vez que todos os conteúdos trabalhados têm que servir para a compreensão da realidade deste tipo de agricultura. Para isto a Federação recomenda, para o trabalho com as disciplinas, uma tomada claramente utilitarista dos conteúdos disciplinares pois, quando indica o tipo de trabalho com ciências naturais, adverte: “que formule questões, elabore diagnósticos e proponha soluções para problemas reais a partir de elementos de ciências naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas no aprendizado escolar”. Ou ainda, em relação ao trabalho com a matemática: “que faça observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles, utilizando o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico)”, o que necessita “que selecione, organize e produza informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente”. (FETRAF-SUL/CUT, 2007a, p. 52)

A característica de trabalhar somente com os conteúdos que os alunos, no caso agricultores familiares, vão utilizar, também aparece claramente no Projeto Saberes da Terra. Como aqui já foi dito, somente se trabalham com conteúdos disciplinares específicos se estes têm alguma relação com o entendimento dos quatro temas descritos anteriormente, ou com os dois eixos – Agricultura familiar e Sustentabilidade e Economia Solidária. Como diz o Projeto:

Os conteúdos do currículo do ensino formal são trabalhados em um processo de reflexão e aprofundamento das questões desencadeadas pelos temas específicos de cada grupo de educandos. Os conceitos desenvolvidos nos cursos dialogam com a experiência vivida pelo(a) agricultor(a) familiar. (BRASIL, 2005, p. 28)

Além disso, a divisão da carga horária de estudo e de trabalho demonstra isto, pois, “as 800 horas não presenciais correspondem à preparação dos estudos, à aplicação prática dos conhecimentos na sua família ou comunidade”. (BRASIL, 2005, p. 33)

No caso do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, o utilitarismo se apresenta explicitamente pois, segundo um dos coordenadores,

há uma tentativa, pelo menos, de que as disciplinas, inclusive os movimentos cobram, aliás é basicamente os movimentos que cobram isso da Universidade né... neste caso representados pelos professores que dão aula... De que os conteúdos das disciplinas sejam o máximo possível próximos ou dialoguem o máximo possível com a realidade prática, concreta em que eles vivem. Então como eles fazem esse intercâmbio, no meu modo de ver à medida que os conteúdos se aproximam da prática, do contexto de vida lá, quando estes estudantes voltam para o seu dia-a-dia, eles vão trabalhar aqueles conceitos, discutir. O MST tem muita discussão, muita reunião, muito trabalho coletivo, aquilo que o aluno leva do tempo aula dele ele vai discutir com sua comunidade, lá. Assim, o conteúdo tem que ser utilizado no contexto em que vivem os alunos¹⁷².

Para a Pedagogia da Alternância, da ARCAFAR-SUL, há também uma relação direta entre o que se estuda na escola e a utilidade que terá na vida dos alunos. Segundo uma de suas coordenadoras pedagógicas:

Ele, na quarta-feira faz uma visita de estudo para confrontar outra realidade. Então ele tem uma realidade, confrontou com 25 realidades diferentes, então ele já está construindo sua realidade na sua cabeça. Só aí ele vai chegar às suas conclusões. Vamos imaginar assim: eu tenho minha horta lá com os pés de alface. Agora eu tenho esta realidade lá, com minha família. Eu discuto como eu planto, como adubo, se ela é importante, né. Daí eu venho e faço o acompanhamento personalizado lá com o monitor. O monitor vai me orientar em relação à minha horta. Agora eu vou e ouço a realidade de 25 pessoas que estão trabalhando com horta, no caso o alface, né. Ou 25 pessoas que estão trabalhando milho, né. Vou confrontar essas realidades com a minha e com o apoio do profissional que está ali na frente ele vai coordenando as idéias. Porque disso, porque daquilo, vai questionando muito ele. E depois vai confrontar esta realidade com outra propriedade, no município e ou até fora dele. Sempre de forma interdisciplinar, fazendo relações daquilo que é visto com todas as disciplinas curriculares do sistema de ensino. E faz esta discussão em relação à realidade de sua família e de sua comunidade. Assim, tem que ver como é a saúde em sua comunidade, como está a água na comunidade, como estão as estradas da comunidade, como é o transporte de leite, como está a saúde deles, se eles se alimentam do que produzem, se sua alimentação melhora com o consumo do que produzem... todas estas relações. (...) Na pedagogia da alternância os conteúdos a serem trabalhados são definidos, partem das necessidades das famílias. Têm que ser construídos os conteúdos pela necessidade das famílias e não imposto... Um exemplo: a regra de três é importante? É importante eles aprenderem, mas de uma

¹⁷² Transcrição da fala.

forma diferente, com um significado para ele, com um contexto com significado para ele. Você vai usar a regra de três no espaçamento do milho¹⁷³.

Buscar diagnosticar o que vai ser feito a partir do que é ensinado na escola não seria um problema, a princípio, se efetivamente todos os temas disciplinares fossem trabalhados, primeiro passo para que os alunos tivessem condições mais efetivas para entendimento de sua realidade. Ocorre que a forma utilitarista com que tem sido executada pelos projetos de educação do campo aqui analisados acaba levando a uma seleção de conteúdos que, *a priori*, realizada por alguém ou mesmo por um grupo de pessoas é, na realidade, o conjunto de conhecimentos que estes consideram como necessários. Assim já se direciona, a princípio, a educação dos alunos para um conjunto de conhecimentos, não permitindo que estes se formem em sua integralidade em termos de efetivas condições de entendimento da realidade em que vivem.

Desta forma, se verifica que se pode formar indivíduos com dificuldades do efetivo entendimento da realidade, dado que nem todos os conteúdos que a escola tem que trabalhar seriam trabalhados. Isto pode ocorrer, principalmente, em função da visão fenomênica que as organizações proponentes dos projetos têm da realidade o que, em última instância, pode fazer com que estes não vejam como necessários certos conteúdos disciplinares, haja vista não trabalharem, por exemplo, com a categoria totalidade, como visto acima. Assim, o grande perigo é que se fique naqueles conteúdos simples, que não ultrapassam o entendimento superficial e fenomênico da realidade.

5.2.8. O pragmatismo

Derivado em muita medida de seu utilitarismo, da busca de uma formação para a ação, a educação do campo apresenta características pragmáticas. O pragmatismo é uma vertente do empirismo inglês, para o qual é a prática que deve nortear, em última instância, as ações, inclusive na educação. Para o pragmatismo, interessa o encaminhamento de um problema tomado este como situação individual. Assim, o pragmatismo não está interessado numa ontologia da realidade e dos problemas, ou na busca de sua essência. Despreocupado disto, o pragmatismo está

¹⁷³ Transcrição da fala.

interessado em encaminhar uma situação. Neste sentido, deve-se lembrar que este, quando resolve um problema, não está preocupado se o foi da forma definitiva ou verdadeira, mas unicamente se houve o encaminhamento da questão.

Para o pragmatismo tudo que é útil é verdadeiro, ou seja, o critério para verificar se algo corresponde à verdade, é verificar se algo é útil, se tem uma utilidade prática, se ajuda a encaminhar uma situação. Esse conceito do que é útil e do que seja, portanto, conhecimento útil, é importante para os cursos de educação do campo aqui analisados, pois permite que se pense que tudo está resolvido se as situações ou os problemas estão encaminhados, então estarão preparados os agricultores, no caso agricultores familiares, para permanecerem no campo. De acordo com Vásquez,

o pragmatismo identifica o verdadeiro com o útil. (...) "Verdadeiro" – diz William James – "é o que para nós seria melhor crer". A verdade aqui é posta em relação com as crenças que nos são mais vantajosas. Portanto, a verdade fica subordinada a nossos interesses, ao interesse de cada um de nós. VÁSQUEZ (1977, p. 212) (grifos do autor)

De forma geral, já se demonstrou que o grande objetivo de todos os projetos de educação do campo aqui analisados e do "Movimento por uma Educação do Campo" é, em última instância, a resolução ou o encaminhamento dos problemas que afetam a população que vive no campo tendo em vista a busca de sua permanência no meio rural. Com esta solução sendo buscada pela tentativa de construção de saberes e conhecimentos por parte dos indivíduos que compõem cada organização proponente, bem como para a busca da formação de indivíduos sem terra ou de agricultores familiares, com base no ensino e estudo de conhecimentos que lhes sejam úteis, que encaminhem, que dêem repostas às suas situações, como visto antes, portanto que para isto sejam úteis, não há como não reconhecer que os projetos aqui analisados também não possuam uma característica pragmatista.

Desta forma, esta característica aparece facilmente da análise das proposições dos cursos. No curso da ARCAFAR-SUL com a SEED, na Pedagogia da Alternância, que há que ensinar, por exemplo, a Matemática pelo concreto e por atividades que são úteis ao aluno, ou a História da técnica produtiva que estão utilizando, como relatou um dos coordenadores de uma das Casas Familiares Rurais:

Entrevistado: Então se se tem que trabalhar funções, que o façam com base nas atividades que os alunos têm em sua propriedade, por exemplo, um espaçamento de milho, se ao tem mecanização, se sua tração é mecânica, então que o foco seja este...

Entrevistador: E a história?

Entrevistado: É o mesmo processo... Vai trabalhar a história mas vai trabalhar a história que está sendo trabalhada na questão técnica.¹⁷⁴

Além disso, de acordo com GIMNONET (2002, p. 122), “vencer é palavra-chave na educação, em nosso desenvolvimento pessoal, porque vencer significa ser reconhecido como capaz de realizar qualquer coisa, de empreender”. Para este vencer, segundo Calvo, há necessidade de resolver problemas do dia-a-dia dos agricultores. Segundo o autor, “não se pretende ficar só na observação e na análise crítica, construir algumas hipóteses, mas incitar também os jovens a buscarem soluções aos problemas, sendo atores do seu próprio desenvolvimento, com a verificação e a experimentação”. (CALVO, 2002, p. 128)

No caso da Pedagogia para Educadores do Campo, protagonizada pelo MST, isto também aparece. Como se viu um dos grandes objetivos do MST e do referido curso é a formação com base na prática. Ocorre que a prática para este Movimento é a aquela derivada diretamente do cotidiano dos sujeitos sem terra, para cultivar sua identidade. Então se o ensino ocorre pela prática e esta é aquela derivada de um sujeito específico, para dar conta da construção deste, o critério do que é conhecimento verdadeiro é a utilidade que este tem para encaminhar uma situação, no caso a resolução de problemas que permita a continuidade do modo de vida de um sujeito no campo, ou sujeito sem terra. Para o Movimento, “é necessário organizar também formas de avaliação. No trabalho com objetos, o critério de verdade é a prática”. (MST, 2005, p. 87) Acrescenta-se que “a questão é ter sempre presente as finalidades práticas destes estudos”. (*Ibid.*, p. 162) Ou, ainda,

para o MST, nesta perspectiva, uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural. (*Ibid.*, p. 163)

Como se percebe, a necessidade destes atores de valorizar nos seus projetos de educação uma prática pragmática é também outra forma de aproximação destes ao ideário pós-moderno pois, como já visto (MORAES, 2003 e 2008), este pensamento se alimenta da idéia de que não existem verdades, mas apenas

¹⁷⁴ Transcrição da fala.

interpretações sobre este e, portanto, à ciência não cabe entender a realidade a fundo mas buscar formas de encaminhar esta de acordo com os interesses de grupos específicos.

5.2.9. O ecletismo

O ecletismo aqui é entendido como a busca da união de filosofias e/ou teorias derivadas tanto do idealismo quanto do materialismo ao mesmo tempo e/ou, ainda, as tentativas de união entre estas duas formas de entendimento da realidade. Na perspectiva de LÊNIN (1982b) esta é uma tarefa impossível de ser conseguida, pois ou se lê a realidade a partir de uma concepção idealista (onde a explicação da realidade fica nas idéias), ou se lê esta como oriunda das formas objetivas de sua existência (neste caso as coisas dão origem às idéias).

Esta tese também parte também deste princípio, mas ocorre que os movimentos proponentes dos cursos aqui analisados, tentam ser ecléticos, buscando utilizar tendências que são oriundas tanto do materialismo quanto do idealismo. Dos cursos aqui analisados isto ocorre de forma mais típica no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, quando diz explicitamente que quer uma união entre bases pedagógicas oriundas do marxismo e do existencialismo, ou seja, respectivamente do materialismo histórico e do idealismo. Segundo um de seus coordenadores entrevistado durante a pesquisa de campo:

O movimento (MST) apresenta basicamente, eu diria que três concepções políticas e pedagógicas. Uma concepção derivada do materialismo histórico e dialético, e disso uma visão, uma construção, uma trajetória, principalmente por parte dos movimentos sociais, na luta, o que eles tentam bater forte nisso, né... para uma transformação social, este é um discurso muito forte, isto está muito forte no discurso dos movimentos. (...) Uma outra concepção, que o movimento também trabalha muito, eu considero que esteja ligado à concepção fenomenológica, que entra a concepção de educação popular, a educação popular, o trabalho com temas geradores, é... a utilização do Paulo Freire, dos trabalhos do Paulo Freire... também está muito forte. E as várias concepções que o movimento denomina, as várias pedagogias do movimento... pedagogia da história, pedagogia do coletivo, entre elas a pedagogia da alternância, as várias pedagogias, mas eu diria que estas várias pedagogias... a Roseli Caldart trabalha isto em seus trabalhos, estas várias pedagogias derivam, de certa forma, destas várias concepções anteriores, o materialismo histórico e dialético e a fenomenologia. Então tem várias concepções presentes, duas principais. Estas concepções, do ponto de vista da academia é problemático, é contraditório. (...) Os movimentos não acham isto problemático, eles consideram que é até importante, desde que isto contribua para as lutas, no movimento social, de contestação, de

tensionamento, e contribua para a construção de uma sociedade mais igualitária, né, que pense mais o coletivo, que não seja excludente, para eles tudo bem.¹⁷⁵

Isto é também confirmado pelo próprio Projeto Político Pedagógico do curso, pois esta mistura do materialismo histórico principalmente com a fenomenologia da educação popular aparece em vários momentos. Segundo este Projeto,

Como eixo teórico básico na apreensão e interpretação da realidade definiu-se a concepção do materialismo histórico e dialético de orientação marxista. Nessa concepção o enfoque inclui o seguinte: a) as relações de produção; b) as articulações dos trabalhadores com o capitalismo pela sujeição da renda da terra; c) a hegemonia e educação, destacando a educação como projeto político; d) as funções do educador como intelectual orgânico; e) a educação e a formação da consciência de classe; e, f) as inter-relações entre as realidades objetivas e subjetivas. A intenção desse enfoque é que o Curso reflita a natureza dialética do fazer educativo formal e informal presente nos espaços organizados pelos Movimentos Sociais, especialmente nos Assentamentos do MST. (UNIOESTE, 2004, p. 10)

Entretanto, ao mesmo tempo em que utiliza esta referência a uma concepção materialista-histórica, o Projeto Político Pedagógico deixa claro seu existencialismo, pois diz que a nova proposta pedagógica deu-se “com base nos princípios histórico-sociais de construção de sujeitos a partir da própria vida do grupo, identificada nas concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido”. (*Ibid.*, p. 10-11) Fica evidente que o curso tenta fazer uma ligação entre pedagogias que este julga baseadas no materialismo histórico com o existencialismo fenomênico. Neste sentido, tenta misturar claramente uma suposta pedagogia socialista com aquela derivada da educação popular uma vez que, segundo o Projeto Político Pedagógico do curso, a experiência da “educação socialista e da educação popular contribuiu com essa proposta, no sentido de promover um movimento de afirmação e construção prática e teórica da Pedagogia em Movimento e da Educação do Campo”. (UNIOESTE, 2004, p. 10)

Como se pode verificar acabam repetindo o que DUSSEL (1999) denomina de “idealização do materialismo”. Ou seja, acabam lendo o materialismo por um perfil idealista. Isto já foi tentado na história dos movimentos sociais da América Latina. Um deles, lembrado pelo autor, é a denominada Teologia da Libertação. O autor, estudioso desta corrente teológica, na sua análise sobre a pretensa união do marxismo com o cristianismo, tentada por esta, derivando numa significativa influência deste pensamento sobre muitos movimentos na América Latina, e Brasil

¹⁷⁵ Transcrição da fala.

em particular, diz que, na realidade, o que os cristãos fizeram para qualificar sua luta, foi “apanhar o lado humanista de Marx e do marxismo”, mas esquecendo de sua concepção de mundo, inegavelmente materialista e inconciliável com a versão religiosa de mundo característica do cristianismo. Ou seja, na realidade não houve combinação alguma, mas uma apropriação idealista da visão marxista de mundo por parte desta corrente.

A leitura idealista do marxismo de certa forma também é explicada por LOWY (2007) em sua leitura sobre a AP, grupo de jovens católicos que, segundo o autor, já nos anos 1960, no Brasil, já aderiram ao marxismo via maoísmo. Segundo o autor, isto ocorreu não por sua leitura materialista de mundo, mas pela possibilidade que este colocava aos cristãos de buscarem os pobres, trazendo-os para a luta, haja vista a máxima maoísta de que sem as massas não há revolução, ou de que esta sairá destas.

Considerando o que GUIMARÃES (2007) demonstra em seu livro, o fato de após 1964 ter sobrado no Brasil unicamente uma esquerda que foi paulatinamente sendo influenciada pelo pensamento cristão, originando aquilo que denomina de esquerda cristã, entende-se melhor o porquê da idealização do materialismo histórico implementada por estes movimentos e entende-se a aparente confusão que é feita pelo “Movimento por uma Educação do Campo” e de alguns projetos aqui analisados. Outro autor que contribui para este debate é NAVARRO (2008), quando diz que há tempos o MST tem assumido posições dogmáticas, derivadas de sua origem no pensamento e no projeto religioso, o que o impede de ter outra opção ideológica para além do idealismo. Segundo o autor o que explica o fato, então, do MST falar tanto em marxismo seria, simplesmente, sua característica de nunca ter valorizado a teoria e, assim, nunca ter estudado o que é o materialismo histórico. Assim, para o autor, somente quem não entende ou nunca esteve mais de perto do movimento pode concordar que este parte de uma análise marxista, materialista-histórica da realidade ou, ainda, de seu discurso de que este assimila em suas elaborações os avanços da teoria social produzida no Brasil.

De qualquer forma o ecletismo, ou pelo menos a tentativa de construí-lo, aparece também na Pedagogia da Alternância, da ARCAFAR-SUL. Segundo uma de suas coordenadoras pedagógicas:

Quando o Pierre Gilly chegou e nós questionamos este francês, ele chegou e deu 13 autores para nós estudarmos. E ele dizia assim, só que não é correto esta definição: Não, nós não temos uma linha, nós pegamos um pouquinho de cada um, um pouco desse, um pouco de outro, de outro, um pouco de cada um... Deu 16 autores. (...) Ele dizia que nós não nos enquadrávamos em nenhuma linha destas. Mas esta é uma angústia nossa, porque somos cobrados por isso em vários locais e estamos discutindo... Não nos encaixamos em nada... Acho que é Vigotski mesmo. Porque é uma angústia nossa e não sei se em que se enquadrar em algum padrão. Mas se pede tanto, a gente é tão questionado, a gente queria ver onde a gente se identifica mais.¹⁷⁶

Ou, ainda, segundo um dos monitores da ARCAFAR-SUL:

Não podemos fazer isso aqui por que, se for olha a Pedagogia de Alternância, é um monte de pedagogos, cada um se encaixa em um determinado, é que nem o Pierre falava, o Pierre chegou a trabalhar com Piaget, no final da vida de Piaget lá, Piaget pregava uma coisa aqui, mais Vigotsky uma outra coisa lá, a Pedagogia de Alternância reuniu tudo que tinha de bom de cada um, montou, a Casas Familiares são de Piaget, não, tem uma linha de Piaget, tem uma linha de Vigotsky, sabe, tem várias linhas.¹⁷⁷

Como se pode perceber aqui também aparece uma tentativa de ecletismo, com a citação de alguns autores, mas havendo uma mistura de tendências filosóficas entre estes. Como se viu durante a pesquisa de campo, entre os 16 autores citados pela coordenadora numa lista dos pensadores que influenciam a Pedagogia da Alternância, estão autores como Rousseau, Kant, Nietzsche, Pestalozzi, Decroly, Ivan Illich, Paulo Freire, Piaget, Emília Ferreiro e Dewey, entre os principais. Nesta lista, levantada durante a pesquisa de campo, não aparece o nome de Vigotski. De toda forma, a referência a este último autor na fala da coordenadora demonstra uma tentativa de ecletismo, através da suposta união destes autores, presos a outras correntes pedagógicas, que não o materialismo histórico, a esta corrente. Senão isto, o que explica a ligação de autores ou de caráter idealista (Rousseau e Kant), ou de base existencialista (Nietzsche), ou base pragmatista (Dewey), com pedagogos de caráter ou existencialista (Freire) e/ou escolanovistas (Ivan Illich, Dewey, Decroly) com um cientista de base, de acordo com DUARTE (2001) materialista histórico e dialético, como Vigotski? Para além da tentativa de dizer que aproveita tudo, de que todos servem, o que explica um pretense ecletismo que diz ser possível aproveitar um pouco de tudo, pode ser também a falta de informação sobre o que significa a utilização de cada um destes autores, como reconhecido pela própria coordenadora. Segundo esta:

¹⁷⁶ Transcrição da fala.

¹⁷⁷ Transcrição da fala.

Entrevistado: Nós não sabemos em qual linha pedagógica nos enquadramos... Falamos muito de Paulo Freire, sobre o ensino a partir da realidade do aluno, mas nós não discutimos isto.

Entrevistador: Então se eu te perguntar porque vocês usam Piaget, Rousseau, Pestalozzi, Ilich, Freire, você não saberia me responder?

Não. Porque nós não estamos preocupados com isso. É a prática mesmo que a gente discute, a gente não se aprofunda nisso.¹⁷⁸

A tendência à busca, mesmo que implícita, por um ecletismo, marca também o “Movimento por uma Educação do Campo” em outros momentos. De parte do PRONERA, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que financia vários projetos enquadrados como de educação do campo, há uma tendência clara de se colocar no quadro do existencialismo, mas em alguns momentos se utiliza de uma linguagem que o aproxima do pragmatismo, apesar de em alguns momentos utilizar-se de uma linguagem também pretensamente marxista. A citação é novamente longa, porém esclarecedora:

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA, em todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processo de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária. São princípios orientadores destas práticas:

Princípio do Diálogo: é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.

Princípio da Práxis: é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva da transformação da realidade; uma dinâmica da aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude a interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

Princípio da Transdisciplinaridade: é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo do saber e outro. É importante que nas práticas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Para que estes princípios sejam atingidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa. Isto significa pensar um processo de aprendizagem-ensino que comporte três etapas básicas:

...investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo;

...contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade;

...processo de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo. (BRASIL, 2004, p. 25)

¹⁷⁸ Transcrição da fala.

Estes princípios orientadores demonstram a efetiva confusão reinante, em termos de ideário e paradigmas pedagógicos, quando se fala em educação do campo no Brasil. É ilustrativo do fato de a educação do campo se colocar dentro do quadro do freirismo e seu existencialismo. Neste caso, a citação utiliza-se, explicitamente, de uma categoria existencialista muito utilizada por Freire, especialmente na Pedagogia do Oprimido: a situação-limite.

Entretanto, há uma tendência à utilização de categorias que não se enquadram no pensamento existencialista. Uma primeira é o da ação-reflexão-ação, derivado do pensamento pragmatista e neopragmatista de Donald Shon, autor da teoria da necessidade do trabalho reflexivo, ou seja, de que o profissional, em seu trabalho, tenha uma prática orientada por seu conhecimento imediato e que tem servido de fundamento para muitas propostas educativas baseadas no ensino pela prática implementadas nos últimos anos no Brasil. Esta categoria, entretanto, é utilizada no mesmo princípio em que se diz que o ensino tem que ser baseado na práxis, categoria cara ao pensamento marxiano e que se coloca frontalmente ao pragmatismo de Shon e ao pragmatismo em geral. De fato, para o marxismo há sim que alterar a realidade, o que exige, portanto, prática, mas baseada esta numa reflexão profunda da realidade, o que exige teoria, baseada na percepção objetiva dos mecanismos objetivos que conformam a realidade, portanto assentada em suas características oriundas de sua historicidade, contradições, como demonstrado por VÁSQUEZ (1977). Portanto, diferentemente do pragmatismo, para o marxismo a realidade é objetiva, derivada das formas objetivas de transformação da natureza efetivadas pelo homem e sua sociedade, que incluem a sociedade atual como produto das sociedades anteriores. Para o marxismo, portanto, e também diferentemente do pragmatismo, a prática é sempre prática social, nunca podendo esta ser tomada, como quer o pragmatismo, de forma individual. Assim, para o marxismo, novamente frontalmente contra a concepção pragmatista, transformar a prática exige, antes, entendê-la, o que exige teoria objetiva. Com isto, transformar a prática exige transformar as relações sociais de produção da existência e não, como quer o pragmatismo, unicamente mudar uma realidade individual tomada empiricamente. No campo educacional brasileiro o conceito de ação-reflexão-ação tem sido utilizado, pelo menos nos últimos anos, para justificar propostas educativas

baseadas na prática-pragmática como demonstra, entre tantos autores, DUARTE (2001), dando a estes elementos para projetos que prescindem da teoria.

Finalmente, outra questão que demonstra a incompatibilidade entre a forma de pensar marxista com a pós-moderna é o princípio acima descrito da transdisciplinaridade. Para o marxismo, como colocado por SAVIANI (1991), se reconhece que o trabalho pedagógico prescinde do levantamento e conhecimento da realidade do aluno, mas como elemento para o trabalho inicial que vai fazer a reflexão objetiva sobre sua realidade (haja vista que esta, para o marxismo, é sempre objetiva) o que dará elementos para, na história, transformar a realidade. Este trabalho, portanto, exige domínio do conhecimento científico e filosófico elaborado, dele não podendo abrir mão, pois é este que, no mínimo, acaba em muito influenciando a sociedade como ela é, para não dizer produzindo-a. Para este, portanto, há uma valorização do trabalho com conteúdos disciplinares porque são estes que permitem ao aluno se apossar do entendimento da realidade como ela efetivamente é. Deve-se destacar, contudo, que este trabalho tem que se dar articulado com a filosofia, ou as filosofias, que deram origem a esta ciência e suas interpretações, bem como com o esclarecimento daquela filosofia que, no tempo histórico dado, domina o trabalho nesta disciplina. Neste caso, há que deixar claro que a separação entre as disciplinas é apenas necessidade pedagógica, que este recurso é utilizado unicamente para que se consiga entender objetivamente a realidade. Uma realidade, entretanto, seja qual for, sempre é parte de uma totalidade. Desta forma, o trabalho com a disciplina não deve dispensar o trabalho para a busca de um entendimento desta, o que exige que o trabalho disciplinar faça relações entre as disciplinas trabalhadas e aquele trabalhado nas outras disciplinas e a filosofia de seu tempo histórico. Usar os termos que são utilizados acima, e ainda acrescentando: “construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo do saber e outro”, (BRASIL, 2004, p. 25) coloca sérias dúvidas quanto ao efetivo marxismo ou em qual marxismo se baseia o PRONERA. Isto porque, como visto, este trabalha com conhecimento objetivo, nunca somente com saberes, como parece propor o PRONERA, afeito mais às interpretações fenomênicas e hermenêuticas do mundo, do que no materialismo histórico, que diz que mundo é

objetivo e, portanto, para ser entendido necessita de conhecimento também objetivo. Além disso, o marxismo considera as culturas e os saberes dos alunos, principalmente no processo de desvelamento de sua realidade, mas jamais iguala conhecimento científico com saber, pelas razões antes expostas, como indica querer o PRONERA nos cursos que financia.

Uma resposta possível para as razões que levam à utilização de categorias baseadas em tradições filosóficas tão distantes passa pela busca pretendida do ecletismo, baseada na crença de que se pode utilizar “tudo que é bom” de toda e qualquer teoria, como na presente tese já foi demonstrada existir nos projetos de educação do campo. Outra resposta passa pelo não conhecimento profundo do que significa efetivamente estas teorias, tanto em termos de suas origens em suas bases filosóficas, quanto no que diz respeito às conseqüências para o mundo educacional de suas utilizações. Uma terceira resposta passa pelas duas, ou seja, o que permite esta mistura de tendências antagônicas é a busca por um pretense ecletismo, possível pela inconsistência teórica de seus formuladores, como também encontrada na pesquisa relativa a esta tese. Finalmente, isto talvez seja possível também, como já anteriormente visto, pelas condições sociais que permitem no Brasil, na atualidade, inclusive entre o meio social onde orbitam as organizações proponentes dos projetos de educação do campo aqui analisados, a leitura idealista do marxismo.

De toda forma, concordando com SAVIANI (2007), a falta de uma linha pedagógica definida com clareza, que é facilitada pela falta de maiores critérios teóricos, típicos do gosto pós-moderno, enquadra-se bem nas pedagogias utilizadas nos projetos de educação do campo aqui analisados, demonstrando mais uma vez como estes se aproximam do referido ideário.

5.2.10. A noção ampla de currículo e de Escola

No ideário pós-moderno, existe a idéia de que a vida, em última instância, é a que efetivamente educa, como demonstram DUARTE (2001) e HIDALGO (2004). Assim sendo, uma característica deste é uma noção ampla de currículo e de escola, como se suas funções pudessem ser igualadas, ou que não há tarefa específica para o mundo educacional a não ser refletir sobre a realidade, mas tomada

fenomenicamente. Em todos os projetos de educação do campo aqui analisados esta característica é encontrada.

O Projeto Terra Solidária, a FETRAF-SUL deixa claro que,

partindo deste pressuposto, ousamos afirmar que qualquer lugar poderá ser educativo, dependendo da mediação pedagógica e do movimento de motivação intrínseca dos educandos. Propomos, para tanto, que se leve em consideração os experimentos que os agricultores(as) familiares desenvolvem em sua propriedade, pois podem ser importantes. (...) O acompanhamento do educador é de relevada importância, mas é o(a) agricultor(a) familiar que apresentará a experiência desenvolvida em sua propriedade, portanto é o(a) próprio(a) agricultor(a) que discute e contribui para a formação de seus pares. Entendemos que este processo valoriza e reconhece a racionalidade dos agricultores(as) familiares. (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 35)

Para o Projeto Saberes da Terra também existe a necessidade de ver a escola para além de seus muros e de suas atividades específicas. Este, inclusive, é um de seus princípios político-pedagógico, quando diz que há a necessidade da

compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem: a Educação no Campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois, é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo. (BRASIL, 2005, p. 22-23)

Para o Projeto, a aprendizagem e a construção de saberes ocorrem nos mais diversos espaços, não apenas na escola. Para a ARCAFAR-SUL, na Pedagogia da Alternância há também esta característica pois, segundo sua coordenadora, quando indagada sobre o fato de que, pela proposta das Casas Familiares Rurais, a educação não ocorre somente dentro escola:

Entrevistador: A educação, então, não ocorre somente na escola;

Entrevistada: Não. É claro que não! De repente a vivência fora da escola, na vida sócio-profissional ensina mais que entre as quatro paredes. Tanto que na semana que o aluno vem para a Casa Familiar Rural nós temos que fazer visitas contrapondo sua realidade e a de seus colegas com outras realidades.¹⁷⁹

Fica aqui evidente a relação, para o projeto da ARCAFAR-SUL, de uma educação que parta da vida do aluno, mas onde esta é, em última instância, a real definidora do que será trabalhado na escola. De acordo com uma de suas coordenadoras pedagógicas:

Porque o nome CFR? Porque queremos romper com esta lógica de escola, escola, escola... É para parecer com a casa mesmo, uma extensão da própria casa do aluno.

¹⁷⁹ Transcrição da fala.

(...) Eu tenho que trabalhar o que a comunidade quer e não aquilo que eu acho e quero, ou o que o Estado quer, o que o governo quer. Então se a comunidade quer que se trabalhe com saúde, por exemplo, então eu posso colocar todos os temas da base nacional comum dentro, não precisa ser nenhum artista para conseguir isto.¹⁸⁰

Verifica-se, como visto acima, que a tomada da vivência como mediadora da formação prescinde de uma escola como o local privilegiado de sistematização do conhecimento, como demonstram SAVIANI (1991) e DUARTE (2001). Isto ocorre porque estas abordagens não consideram a possibilidade de entendimento objetivo do mundo, que exige para isto a mediação da ciência e, portanto, da escola como local da sistematização e socialização deste conhecimento. Assim pensando, podem agir a partir de uma análise fenomênica da realidade, atrelando a escola diretamente a este mundo da vida, onde, portanto, não há necessidade de conhecimentos objetivos a serem sistematizados e onde a escola perde sua função.

Deve-se ressaltar que a realidade em que vivem os educandos é de fundamental importância para qualquer projeto educativo, mas há que lembrar que esta realidade não se basta no imediato e não é passível de ser entendida, portanto, sem a mediação de princípios científicos, onde mora a necessidade da especificidade da escola para a efetiva libertação humana. Aliás, uma escola nestes moldes propostos pela educação do campo, pode não dar conta nem da versão existencialista desta libertação, haja vista que não dá conta da necessária socialização do conhecimento.

5.2.11. A supervalorização da importância da participação dos pais nos assuntos afeitos à educação

Para HIDALGO (2004) o ideário pós-moderno, embasado numa visão de mundo como derivado das formas de interação entre as pessoas, muito mais como resultado da “razão comunicativa” que do resultado da interação objetiva entre homem e natureza permite que, no mundo educativo, se abra a perspectiva do trabalho com outras formas de conhecimento que não aquelas oriundas somente da investigação científica. Como já visto anteriormente, daí a origem do trabalho também com os saberes locais e das comunidades interessadas nos projetos educativos aqui analisados. Desta visão decorre, também, tanto o ideário de que a

¹⁸⁰ Transcrição da fala.

educação, de forma privilegiada, deve ocorrer também fora da escola, quando o fato de que as opiniões da comunidade devem interferir no trabalho escolar. Entretanto, oriunda da visão de mundo descrita acima, de que este se origina da razão comunicativa, portanto das representações que as pessoas e/ou grupos sociais têm sobre ele, se concretiza na realidade da escola com estas comunidades interferindo no trabalho escolar de forma a dizer tanto os temas, quanto as formas de com estes trabalhar, bem como com a forma de avaliá-los. Diferenciando-se, então, da visão materialista-histórica para a qual o mundo é o resultado da intervenção objetiva do homem sobre o mundo natural, de onde derivaria a necessidade de conhecimento elaborado e, portanto, o necessário trabalho de especialistas na educação, a versão pós-moderna, acima descrita, abre espaço para que o trabalho escolar seja definido por pessoas que estão fora do ambiente escolar, portanto não especialistas.

Nestes termos, todos os projetos aqui analisados possuem estas características. Em todos eles há a presença da concepção de que a educação deve pautar-se nos objetivos traçados pela comunidade, limitando-se os projetos aos termos por esta definidos. Na Pedagogia da Alternância, segundo um de seus monitores, quando indagado sobre quem e como é definido o plano de estudo do aluno na Casa Familiar Rural, assim respondeu:

Sim, é que hoje assim, a gente fala, todo plano de estudos tem um plano de formação, o plano de formação é feito com a família, entendeu, tipo assim oh, eu vim aqui no Sudoeste se toda casa participar aí, tu não vai vê café, não vai ter cultura de café, agora tu vai em Rosário do Ivaí, agora lá é cultura de café. Quem definiu esses planos de formação são os pais, a comunidade, e o plano de estudo é feito em cima do plano de formação que vocês pais discutiram, entende? Pega lá outra região vamos lá dizer, dá uma diferenciação, se pega o Sudoeste nosso aqui oh, o Sudoeste nosso aqui o que é, agroindústria, milho feijão, salame, agroindústria de um modo geral, sabe, não diferencia muito sabe?¹⁸¹

Da mesma forma, segundo uma de suas coordenadoras pedagógicas:

Discute-se em Brasília, na equipe pedagógica nacional, o que será discutido e então é levado às Casas Familiares Rurais de todo o Brasil. É reunido o Sudoeste do Paraná, junto com representantes das outras regiões do Paraná, mais Santa Catarina e Rio Grande do Sul e é discutido com eles. Como agora, a nossa angústia, como é que os somos, se a gente fala que a associação é fraca, não participa, então construímos um plano de formação para as famílias com 3 eixo, sendo: um pedagógico, porque ele tem que entender o que o filho ta fazendo lá; o outro é administrativo, porque ele tem que administrar a Casa Familiar Rural, parte da gestão e outro eixo, que é ligado ao técnico. Não é que nós, agrônomos, que vamos dizer o vai ser aplicado. No primeiro momento pode até ser, mas a partir do segundo quem tem que dizer o tema técnico de formação, a ser discutido naquele município é a família. E daí nós vamos atrás de quem pode discutir o tema. Então estes temas vêm

¹⁸¹ Transcrição da fala.

3 vezes por ano, num encontro de 2 dias. Então são em 6 dias por ano eles têm que fazer presentes na Casa Familiar Rural. Então no eixo da gestão eles têm que ajudar a gerir a Casa, no eixo pedagógico eles têm que conhecer o que ocorre dentro da casa... Eles têm que saber da importância de ajudar o filho, a responder o plano de estudo¹⁸².

Além do monitor, uma das coordenadoras pedagógicas da ARCAFAR-SUL, que coordena e forma os professores que trabalham nas Casas Familiares Rurais, também concorda com esta tese pois segundo esta, quando questionada na pesquisa de campo sobre quem e como são definidos os temas a serem trabalhados na escola, a mesma respondeu:

É feito uma pesquisa participativa, antes do jovem entrar na Casa Familiar Rural e quando ele chega é feito uma pesquisa em todas as comunidades onde tem jovens, com várias pessoas, os pais, a comunidade. E esses temas devem ser tratados dentro da Casa Familiar Rural. Esse vai ser o eixo, esse vai ser o norte para os profissionais colocar os conteúdos da base nacional comum.¹⁸³

No caso do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, esta característica também aparece. No manual do PRONERA, que financiou o curso, aparece “a indicação das demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento de projetos”. (BRASIL, 2004, p. 16)

Com se pode então perceber, esta é mais uma característica que faz os cursos aqui analisados se aproximarem do ideário pós-moderno.

5.2.12. *O idealismo e o existencialismo*

Outra característica presente nos projetos de educação do campo aqui analisados é seu caráter idealista e existencialista. Mesmo sabendo que estas abordagens filosóficas não se resumem à perspectiva pós-moderna, deve-se lembrar que a característica de ver a realidade pelo viés idealista destas abordagens dá margem para uma aproximação destas ao ideário pós-moderno, como demonstra MÉSZÁROS (2002 e 2004). Isto se dá pela explicação da realidade num plano metafísico, das idéias, que fortalece a negação da realidade, de certa forma facilitando as condições para a produção da visão que esta não seja vista de forma objetiva. Da mesma forma a perspectiva existencialista serve de justificativa para a

¹⁸² Transcrição da fala.

¹⁸³ Transcrição da fala.

noção pós-moderna de que a realidade, não sendo então objetiva, pode ser interpretada como significante, ou seja, como o sentido que cada indivíduo dá a esta.

Quanto ao Projeto Terra Solidária, seu existencialismo aparece na justificativa para a possibilidade do professor unidocente que, segundo este, não precisa ser especialista em cada uma das disciplinas. Para este Projeto, a unidocência é possível porque não há diferença entre educando e educador, haja vista que o que os diferencia não é o domínio da ciência, mas é o nível de letramento:

A diferença entre o educador e o educando está, não na experiência de vida, não no conhecimento específico deste ou daquele conteúdo, mas exatamente, na maior experiência que tem com os discursos da escrita, isto é, o seu nível de letramento. (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 49)

Ou seja, a Federação acredita que não há necessidade do professor dominar conteúdos, pois imagina que este pode ser construído como visto acima. Portanto, para a FETRAF-SUL, basta um determinado nível de letramento para o diálogo: “esse processo de aprendizagem coletiva tem como principal elemento pedagógico o diálogo, que pressupõe uma relação em igualdade de condições”. (*Ibid.*, p. 24) Com isto, se a educação é diálogo,

educar é humanizar, é libertar. E, mais do que isso, é processo intersubjetivo. Ninguém aprende sem ensinar e ninguém ensina sem aprender algo. Essa concepção parte da tese de que todo ser humano é um projeto e se constrói na relação com os outros seres humanos. Além disso, todo ser humano é histórico e situado no mundo e essa relação dialética ser humano/mundo é fundamental para a concepção de educação popular, pois toda ação humana transforma o mundo, portanto o mundo é resultado das intervenções que os homens e mulheres nele fazem. (*Ibid.*, p. 27)

Neste caso o Terra Solidária pensa a transformação do meio rural com base na educação dos agricultores familiares, sujeitos da mudança do meio rural, que construirão, segundo a FETRAF-SUL, um novo projeto de desenvolvimento, baseado nas pessoas.

No caso do Projeto Saberes da Terra também se encontra um forte viés existencialista. Isto aparece logo nos princípios político-pedagógicos do projeto, pois um destes é

a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana: pauta-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. Possibilitando aos sujeitos constituírem-se enquanto ser sociais responsáveis e livres, capazes de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e se relacionar eticamente, porque não desaparece nas suas relações com

o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. Esse processo que envolve atitudes, valores e comportamentos que devem refletir também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar. (BRASIL, 2005, p. 22)

Assim, a educação deve “possibilitar a transformação dos indivíduos em sujeitos com maior autonomia e melhores condições de enfrentamento das questões que envolvem a sociedade”. (*Ibid.*, p. 18)

Já nos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo, da UNIOESTE/MST/ASSESSOAR/MAB/CRABI e da Pedagogia da Alternância, das Casas Familiares Rurais da ARCAFAR e SEED/PR, o pressuposto existencialista se manifesta na concepção de que o curso tem que formar um suposto “sujeito integral”. Na pesquisa de campo, quando argüidos, os responsáveis por estes projetos nunca souberem dizer com maior clareza e profundidade o que isto queria dizer. Na literatura, tanto NAVARRO (2008), quanto LOWY (2007 e 2008) falam das origens cristãs destes movimentos e SAVIANI (2007), ao apontar a especificidade da educação dos movimentos derivados da Teologia da Libertação fala que, nestes, a idéia do “sujeito integral”, na realidade, trata-se de sua pretensão, ligado ao comportamento ético-religioso, de formar não somente o homem para o mundo terreno, mas também a alma deste para o mundo terreno e transcendental. Assim, a idéia que estes têm desta formação parece enquadrar-se nas concepções existencialistas de que o sujeito deve ser formado para, a partir de seus interesses construídos em seu mundo e de sua singular situação dentro deste, de sua circunstância, neste e nesta intervir, modificando-o e modificando-a. Para um dos coordenadores do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo,

Construindo com ele conhecimento, valores, que potencialize com que este sujeito seja um sujeito efetivamente crítico, que tenha uma intervenção concreta no seu contexto... É... que tenha a capacidade de agir no seu contexto, de interagir... é... lá... E que tenha ferramentas para fazer esta interação... Né? Estas ferramentas, pelo menos uma delas é o saber, é o conhecimento... Conhecimento que pode potencializar mudanças de valores, a capacidade de ação, de interação, né... O sujeito integral é este sujeito. Na nossa concepção que vai unir esta teoria com a prática¹⁸⁴.

Mais especificamente, ainda no caso do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, o existencialismo aparece quando propõe que as matrizes pedagógicas que integram a filosofia do curso, sejam “integradas na sua organização e nas matrizes curriculares, para que possibilite uma visão ampla do

¹⁸⁴ Transcrição da fala.

saber, do acesso a áreas específicas do conhecimento, bem como às raízes culturais de seus sujeitos de modo a trabalhar a sua identidade e sua autonomia”. (UNIOESTE, 2004, p. 11).

No caso da Pedagogia da Alternância, da ARCAFAR-SUL, o “sujeito integral” é aquele que consegue, no seu contexto, segundo um dos seus monitores, “agir-refletir-agir”, ou aquele que consegue articular “ação-reflexão-ação”, transformando sua realidade e, no conjunto com outros sujeitos, a realidade do meio rural. Para a coordenadora pedagógica da ARCAFAR-SUL:

O eixo formador da CFR é a formação integral do sujeito e o desenvolvimento do meio. Porque o que nós pensamos. Se nós formamos um super-homem, bem formado, mas se apenas ele é formado, mas se o meio não se desenvolve, se o seu entorno, se o seu vizinho, sua comunidade não se desenvolve, essa pessoa também não vai se sentir bem nesse meio. Ele vai se distanciar e vai deixar o meio rural. (...) E como nos fazemos isso? Através da pedagogia da alternância e o fortalecimento da Associação. Então através dos instrumentos da alternância e da associação se desenvolve o meio, se envolve a pessoa. (...) Formação integral não só a parte técnica, mas o meio-ambiente, sua saúde, então todo processo do dia-a-dia deles. Tudo que envolve sua vida é trabalhada. Porque de nada adianta ter uma super lavoura de milho se ele tem, se o que lhe angustia é, por exemplo, um problema de saúde. Então é atacar todas estas questões¹⁸⁵.

Encontra-se aqui, novamente, aquilo que SAVIANI (2007) fala sobre as concepções que trabalham com a formação de um suposto “sujeito integral”, ou seja, o fato destas experiências pautarem-se pela formação de um indivíduo para a intervenção no mundo, mas que leve em consideração não apenas as condições materiais da vida, que não está interessado unicamente em melhorar a vida material, mas também que dê conta da preparação da vida para além do material, ou seja, da formação de seus valores e que o ligue a dimensão transitória da vida com uma suposta transcendentalidade desta, típica, para este autor, do pensamento religioso. Como se percebe, o projeto é a formação de um indivíduo que trabalhe, em sua circunstância, para melhorar as condições de sua vida, mas que também dê conta da transformação da vida de sua comunidade, ou seja, da transformação da realidade dos outros com os quais convive. Nota-se, aqui, a presença da noção existencialista da realidade, uma vez que parte-se do princípio que o indivíduo constrói sua realidade, transformando sua circunstância e, este, em grupo e no coletivo, transformando as circunstâncias individuais, transforma a circunstância do grupo e/ou da comunidade. Este existencialismo é coerente com o pensamento

¹⁸⁵ Transcrição da fala.

personalista de Mounier, como demonstra BEGNAMI (2006), segundo o qual o indivíduo deve buscar inserir-se autonomamente no mundo, relacionando-se com a comunidade, mas em momento algum perdendo sua individualidade. Neste sentido, o autor diz que Emmanuel Mounier, pai do personalismo francês, uma corrente filosófica dentro do existencialismo, deve ser sempre estudado e levado em consideração pelos educadores e alunos de uma Casa Familiar Rural. De acordo com Calvo,

quanto aos aspectos educativos, constatamos que a escola tem uma função importante no aprendizado e na socialização da pessoa, onde o homem supera sua dimensão primária e pode desenvolver sua inteligência, sua capacidade de expressão e melhor inserir-se na sociedade. Se os homens encontram-se sempre num processo de construção, e são livres, então eles não estão submetidos a processos deterministas. Se estes sabem ou conhecem os elementos que influenciam a tomada de decisões e na formação da própria consciência, a educação terá então uma grande influência nas pessoas. (...) Nos CEFFA'S tenta-se acompanhar os jovens na auto-formação de sua própria personalidade, na construção de seu próprio futuro. Para eles, não se trata de formar tematicamente ou de forma fragmentada, por matérias, áreas ou outro. Pretende-se formar o jovem de forma sistêmica, global, integral, tendo em conta a riqueza de todos os elementos que inferem nas pessoas. (...) Quando falamos de formação global ou integral da pessoa, dá-se ênfase ao contraste com a formação específica, estritamente profissional, onde, em função dos sistemas e programas de formação, tenta-se formar especialistas mecânicos, agricultores ou eletricitas, esquecendo que existe uma pessoa, um ser humano, membro de uma sociedade numa época determinada, com uma cultura, valores, uma família, uma religião, uma crença, uma situação sócio-econômica determinada, concreta e evolutiva. (...) Podemos afirmar que os CEFFA's alimentam-se do "personalismo de Mounier", que faz uma oposição entre o personalismo e o individualismo. Seguindo suas reflexões, se bem sabemos que o mundo em que os jovens se encontram não é um jardim encantado, mas está sim marcado por uma luta constante pela adaptação, superação, a formação dos CEFFA's difere do individualismo, no sentido que este pretende centrar o indivíduo si mesmo, e o personalismo tenta descentrá-lo do "eu" para estabelecer a pessoa dentro da comunidade do seu meio. (CALVO, 2002, p. 127-130)

Verifica-se, portanto, que para os projetos de educação do campo aqui analisados a educação deve construir os sujeitos, para que estes se encontrem no mundo e consigam lutar por sua vida e liberdade. Esta busca, entretanto, se faz enquanto indivíduos isolados, sem vínculo maior com uma realidade objetiva e estruturada. Esta afirmação pode ser feita a partir do método pedagógico que articulam, uma vez que os sujeitos do campo que estes querem formar iniciam seu trabalho numa Casa Familiar Rural e/ou mesmo durante as etapas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, sempre com um levantamento de realidade em que vivem, mas esta é tomada com base na realidade empírica delineadas unicamente pelos estudantes. Esta etapa passa por uma descrição empírica desta

realidade, feita pelos alunos, que é então articulada com o relato da realidade feito pelos outros alunos da turma e que, como constatado durante a pesquisa de campo, não ultrapassam o nível da realidade cotidiana mais imediata.

Este existencialismo é consequência da forma idealista como os projetos de educação do campo vêem a realidade. Neste sentido em nada se diferenciando dos ideários das organizações de onde se originaram, como visto nos Capítulos III e IV desta tese, estes projetos acabam contribuindo para uma parca visão da realidade por parte dos alunos, trazendo sérias dúvidas quanto à efetiva condição que estes terão para sua tarefa, de constituírem-se enquanto indivíduos autônomos. Prova disto é o próprio reconhecimento, por parte de um dos monitores da ARCAFAR-SUL, de que somente alguns alunos se dão bem na pretendida consolidação de algum projeto produtivo na agricultura. Segundo este, quando questionado sobre as condições da agricultura na região em que atua:

Entrevistado: Eu acho, vamos dizer assim oh, pelo Sudoeste, estou dizendo por aqui, não sei depois que começou essa bacia leiteira ai, nós temos assim, tem uma saída boa sabe, só tá mais animada, só no leite, uma questão assim do..., as vezes a cultura aí, o pessoal não tá muito afim mais, é leite, é leite à base de pasto, o milho e zefini..., é por aí mesmo. (...) Não querem saber mesmo, e Barracão mesmo, Barracão antigamente andava por tudo aqui como te falei, o feijão, o suíno, hoje se tu percorre o município de Barracão pra você acha um porquinho aí é complicado viu. (...) Então, eles são muito assim oh, você pode olhar, eles são muito da onda, agora é tudo, eu lembro quando trabalhava na Prefeitura de Nova Era, o bicho da seda, todo mundo no bicho da seda, nós tínhamos mais de 100 e poucos agricultores no bicho da seda, hoje tem 2 ou 3, eles vão na onda. Agora é tudo na onda do leite, eles abandonam, o próprio produtor de suíno ele abandona e vai pro leite, daí quebra o rabo dele porque não tem, é muito complicado, eu vejo uma questão assim que sempre falava, sai da nossa que não tem na região, questão de horta, hortifrutigranjeiro, os cara que se meteram tudo ganham dinheiro.

Entrevistador: Daí é esse aluno que você ta falando?

Entrevistado: É, todo mundo se mete em hortifrutigranjeiro e plantar, vai ter que pegar pessoas, tipo assim lembro aquela vez que mexia com o bicho da seda com o agricultor, oh gente se vocês pensam num sábado ir num baile e domingo de manhã ter que cortar amora, não entrem no bicho da seda que vão quebrar o rabo, é todo dia, então eles vão muito na onda da política pública, agora tão incentivando, agora vão para aquele lado, isso que eu acho problema na agricultura, esse lado.

Entrevistador: E quando que entra a Casa Familiar, o que ela pode fazer?

Entrevistado: É questão de conscientização né, é a saída por aqui, o que eu acho, vamos dizer assim¹⁸⁶.

O constante idealismo dos projetos aqui analisados pode ser demonstrado de várias formas. No Projeto Saberes da Terra aparece no conceito de território, quando copia a noção de ABRAMOVAY (1998 e 2002) que, como visto no Capítulo III, vê este como formado a partir da produção de laços de solidariedade e de

¹⁸⁶ Transcrição da fala.

pertença, derivando daí seus conceitos de “desenvolvimento humano” e “capital social”. De acordo com o Projeto,

o conceito de campo pode ser melhor compreendido a partir do conceito de território como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável. (BRASIL, 2005, p. 16-17)

Como em nenhum momento os proponentes do Projeto dizem de onde vem este “laço de pertencimento” e/ou o “capital social”, verifica-se que estes dão uma dimensão supervalorizadora destes elementos como fatores para o entendimento das dinâmicas de um território, vendo esta de forma idealista. Entretanto, este viés aparece também em outros momentos no Projeto Saberes da Terra. Por exemplo na sua crença na possibilidade da organização da vida e da produção nos espaços rurais com base em organizações societárias historicamente ultrapassadas. Segundo o Projeto,

a propriedade do agricultor familiar é pequena, poucos módulos rurais para a manutenção de todos, então, tradicionalmente este busca, neste espaço, produzir praticamente tudo que é necessário à existência dos seus, os alimentos, o lazer e o abrigo. Existe uma forte solidariedade mecânica entre os membros destas sociedades e uma relativa solidariedade orgânica, os membros das famílias se substituem com relativa facilidade não é necessário uma divisão rígida das atividades. O modo de produção está fundado no trabalho solidário da família consanguínea e a família comunitária, a circulação de moeda é menor que a circulação de mercadorias e serviços, os trabalhos organizados na base dos mutirões, tração ou sopraça, troca de dias, aluguel de mão de obra entre outras formas representam o universo do trabalho. (BRASIL, 2005, p. 25)

Ou seja, consideram os proponentes do Projeto Saberes da Terra que há agricultores que querem continuar no campo, ou para ele voltar, com base numa vida que não evoluiu do feudalismo, pois propõem para estes uma idílica vida em comunidade, vivendo de troca de dias e de trabalho com as pessoas da comunidade, sem nem mesmo utilizar moeda para tal. Esta proposição, entretanto, não é exclusividade deste projeto, mas também aparece na forma idealista com que os proponentes dos outros projetos também vêm a realidade do agro na atualidade. Neste caso somente quem não conhece a realidade do rural na atualidade pode propor isto, pois esta proposição demonstra a distância de seus proponentes em relação à realidade empírica. Assim, concordando com Navarro,

os discursos, propostas e supostas análises sobre assentamentos rurais, por exemplo, sob os quais sugerem, para a perplexidade dos mais atentos, que famílias rurais mais pobres procurariam a reconstituição de uma vida comunitária não mercantil, uma evocação de um passado remoto sob o qual o modo de vida pode prescindir da passagem monetária pelos mercados, não resiste a nenhuma verificação empírica, em nenhuma parte das regiões rurais brasileiras. (NAVARRO, 2008, p. 25)

Mas o fato é que os proponentes dos projetos não estão, pelo menos fisicamente, longe da realidade do Brasil rural, vivendo constantemente com os seus habitantes. Por conta disso, a explicação para proposições deste tipo, somente pode estar na forma com que encaram a realidade, que está no seu idealismo, no fato de verem a origem da realidade no mundo das idéias e não na forma como a sociedade produz sua existência. Isto permite, assim, a reflexão sobre a realidade, bem como as proposições acerca das ações a serem tomadas sobre ela, apartadas da análise da materialidade da vida, numa clara negação do método materialista-histórico. Novamente, por seu idealismo, mais uma forma de aproximação da educação do campo ao ideário pós-moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se preocupou em identificar as bases filosóficas e epistemológicas daquilo que se autodenominou, no Brasil, de “educação do campo” e de quatro projetos educativos pensados a partir desta forma de organizar a educação. Tal trabalho fundou-se na concepção de que a teoria, valores e, fundamentalmente, os paradigmas de compreensão da realidade derivam diretamente das condições de produção desta. Ou seja, partiu da premissa de que existindo no Brasil na atualidade um “Movimento por uma Educação do Campo”, que se consolida em inúmeros projetos, dentre os quais os quatro aqui estudados, isto decorre de especificidades da forma de produção da vida sob o capitalismo, na atualidade, que exige seu aparecimento e posterior desenvolvimento. A tese, assim, partiu do princípio de que identificar as bases filosóficas e epistemológicas que sustentam a concepção do referido Movimento e dos projetos de educação dele derivados, somente pode ser realizado, inicialmente, caso se identifiquem estas especificidades que a tornam necessária. Nesta perspectiva a tese tratou de levantar as características da produção da vida no rural brasileiro que justificam tal tipo de educação.

A princípio, resgatando as contribuições dos clássicos da questão agrária no Brasil verificou-se que, na atualidade, recicla-se o papel do agro brasileiro no mundo mas, coerentemente à função que historicamente apresentou, esta se faz no sentido da substituição de produtos e/ou de métodos mas não muda o sentido de fornecedor de matéria-prima e braços para o acúmulo de capital em escala mundial. Como visto, tal função no momento atual se faz através de fenômenos específicos e articulados como: a mundialização das cadeias produtivas; o financiamento, via fundo público, das vendas à economia mundial; a isenção fiscal a estas vendas e o redirecionamento do fundo público ao estabelecimento da logística necessária a este objetivo, entre outros. Tais fenômenos, entretanto, se materializam na concentração de terras e riqueza no campo, que se evidencia em alterações nas formas de produção e reprodução da vida neste meio. Há, assim, uma forte redução da necessidade da utilização de mão-de-obra no mundo rural o que leva, portanto, à redução do número de estabelecimentos agrícolas, além da concentração de renda

e do aumento das dificuldades das unidades de pequena escala continuarem produzindo no campo, o que traz a redução no número de pessoas que nele vivem.

Estes fatores refletem, na realidade, o avanço da forma capitalista de produção no rural brasileiro nos últimos anos. Tal avanço, entretanto, nem sempre é percebido assim. Para a burguesia agrária, este movimento significou a consolidação de um processo por ela pensado desde a década de 1960, no grupo daqueles que se acostumou denominar de “desenvolvimentistas” que, desde aquela época, vendiam a ideologia de que o rural poderia cumprir sua função de ofertante de mão-de-obra e alimentos à crescente demanda da população urbana sem que houvesse uma ruptura mais significativa em suas estruturas de produção até então vigentes. Assim, na realidade defendiam que seus problemas poderiam ser solucionados com mudanças na base técnica de produção.

Se este pensamento se inicia nos anos de 1960 com a escola uspeana, a partir dos anos 1990 se atualiza com as formulações de Ricardo Abramovay e de José Eli da Veiga, ambos também desta Universidade. Para o primeiro, a teoria marxista não daria mais conta do entendimento da realidade, haja vista que, para este, a maioria dos agricultores não se proletarizou. Além disso, o desenvolvimento do agro nos países centrais do capitalismo se fez com uma agricultura que não mais pensa unicamente no lucro, mas em formas de continuar sobrevivendo no campo – típico da cultura de um agricultor familiar. Assim, o futuro das regiões rurais deve ser pensado, segundo estes, a partir da construção de formas de solidariedade e de sentimento de pertença de uma população ao meio rural, que combine suas formas típicas de vida e produção com vista a explorar as possibilidades de obtenção de renda, via exploração de mercados que estas podem desenvolver. Verifica-se, assim, a existência de uma base neoweberiana em suas concepções, principalmente quando se considera que, segundo este, o processo de desenvolvimento das regiões rurais depende muito mais da busca da construção de laços de pertença entre os indivíduos, da construção de valores e de identidades focadas no aspecto cognitivo, fenômeno este que deve se dar mais na consciência e ideários das pessoas, que na base material de sua existência.

Para Veiga, o rural é estabelecido a partir de relações entre variáveis previamente definidas, como densidade demográfica e distribuição desta num

território. Com isto o autor troca o rural pelo campo, trazendo a idéia de que o campo é mundo natural, desestoricizando as relações sociais que criam e recriam o rural na atualidade. Tal perspectiva, de caráter claramente neopositivista, permite a este dizer que no Brasil existem espaços rurais e/ou territórios rurais, cuja dinâmica é dada por atividades agrícolas e cujo desenvolvimento deve articular-se na tomada de decisão das políticas públicas que incentivem este tipo de atividade.

Estes paradigmas de pensamento (neoweberiano e neopositivista) reciclam o pensamento desenvolvimentista uspeano, pois permitem a estes dizerem, a exemplo do que falava esta escola desde o período de 1960, que a base de transformação da agricultura não depende de alterações estruturais nas suas formas de produção, mas na mudança da base técnica. Como visto, o pensamento típico uspeano permitiu à versão militar da ditadura burguesa no Brasil condicionar as políticas do Estado para o agro, no sentido de seu condicionamento à acumulação capitalista via adoção da base técnica da “revolução verde”, o que lhe permitiu uma “modernização conservadora”. Implantado o capitalismo, passado o período do “milagre econômico brasileiro” da década de 1970, os persistentes e crescentes problemas causados por este modelo, tanto a continuidade do êxodo rural, quanto os problemas ambientais, deixando mais claros os problemas deles derivados, e num contexto de crise do regime de acumulação -desgastado, portanto, o poder ideológico da base técnica da revolução verde, este pensamento se volta para a busca de outra base técnica como solução para os problemas do agro. Esta nova base técnica estaria na construção de um novo ator social para o agro, agora um agricultor familiar, com novas técnicas de produção ou numa agricultura familiar, que se esforçaria para a construção e exploração de seu território tendo como base o desenvolvimento de produtos que levariam em conta os valores e características típicas deste. Estas proposições, portanto, se estabelecem como neodesenvolvimentistas porque permitem continuar dizendo que não mais há necessidade de alterações estruturais no agro mas, sim, que seu futuro deve ser pensado dentro dos marcos das possibilidades de um desenvolvimento dentro da ordem.

Entretanto, se este é o projeto da burguesia agrária para o campo no Brasil, deste então hegemônico e financiado pelo fundo público, com o golpe que inicia a versão militar no gerenciamento da ditadura burguesa, do lado das esquerdas,

vencida a esquerda marxista, o projeto para o agro passa a ser cada vez mais aquele oriundo do “comunitarismo cristão”, como defendem GUIMARÃES (2006 e 2007), ou do “cristianismo da libertação”, como diz LOWY (2000 e 2007) e/ou do “romantismo revolucionário” como diz RIDENTI (2001). Para estes autores, o projeto para o agro no Brasil, dos partidos políticos, sindicatos, movimentos e pastorais, ou seja, dlo que, conforme REIS FILHO & FERREIRA (2007), pode ser denominado de esquerda, desde pelo menos os anos 1970 funda-se na perspectiva da construção de um campo pautado na vida em comunidade, ligada às relações mais imediatas com a natureza. Este ideário, introduzido nestes movimentos pelo pensamento cristão, dá materialidade àquilo que LOWY (2000) denomina de falta de vontade de romper com o capital, típico do pensamento reiligioso. Se este, principalmente na América Latina apresenta vertentes que se dizem contra o capital, ao mesmo momento não há como reconhecer é uma contraposição que não professa uma sociedade pós-capitalista, mas sim uma sociedade com bases mais naturais, no sentido de mais afeitas à natureza. Neste sentido, esta aposta acaba de certa forma colaborando com o capital por não apresentar alternativas históricas que superem esta sociedade. Assim, este pensamento adentra as organizações dos trabalhadores que propõem a educação do campo na atualidade, como bem reconhece GUIMARÃES (2006).

Com isto cria-se e desenvolve-se no Brasil um ideário em que o que interessa na reformulação do agro é a busca muito mais da concertação para a construção de um novo projeto de desenvolvimento, na realidade a continuidade de um projeto capitalista. Esquece-se, assim, a busca de alterações radicais no campo ou a organização dos agricultores para uma nova forma de sociabilidade no meio rural e na sociedade que não o projeto que não afronte os interesses imediatos do capital.

Neste sentido, como demonstrado nesta tese, as organizações de esquerda passam a pautar-se, principalmente a partir dos anos 1990, no pensamento da necessidade de apostar num novo ator social, um agricultor familiar, que daria conta de um novo projeto para o campo, agora uma agricultura com bases produtivas mais harmônicas em relação aos ciclos da natureza e que propiciaria um desenvolvimento no mundo rural menos concentrador de renda e, portanto, potencializador de melhora nas condições de vida de sua população. Não sendo objeto desta tese,

portanto não estudado, as diferentes origens de tal fenômeno podem ser muitas e variadas, mas há uma efetiva adesão do pensamento destes atores, incluindo aqueles proponentes dos projetos de educação do campo, nesta tese estudados, de que existe a necessidade da busca da reorganização do agro nas bases anteriormente descritas.

Tal perspectiva não nega seu caráter pós-estruturalista que vê a realidade muito mais como construto de relações de poder estabelecidas entre atores sociais que se organizam para definir o que é a verdade e os modos de comportamento adequados a cada época. Assim, cumpre aos atores sociais subalternizados, no caso os agricultores familiares e suas organizações, buscar romper com esta lógica, destruindo ou, em termos pós-modernos “desconstruindo” as normas estabelecidas pelos grupos sociais dominantes para sua emancipação. Desta forma, este ator, o agricultor familiar, teria condições de lutar pela construção de um outro mundo, com base em seus valores e em sua cultura.

Como visto, as bases teóricas do “Movimento por uma Educação do Campo” tem, nestes ideários, sua origem e sua explicação. Este Movimento nasce com dois ideários: de que há a necessidade de se privilegiar um agricultor de novo tipo, o agricultor familiar e que existe a necessidade de que se pense no fortalecimento deste ator social para que se construa um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Neste sentido, nasce para demandar uma educação que seja específica para o campo, com a premissa de que a educação ofertada até o momento para aqueles que vivem neste meio não dá conta de atender as condições de vida de suas populações. Assim, uma nova educação, pautada nesses interesses, seria aquela que daria vazão para a construção de sujeitos que, assim formados, poderiam demandar do poder público um novo tipo de relação entre as políticas governamentais e de Estado com o meio rural e, assim, permitir a efetivação de um novo tipo de agricultura. A visão do referido movimento, portanto, é de um desenvolvimentismo que, pautado nas visões dos atores citados, permitiriam o desenvolvimento da agricultura dentro da ordem atual.

A tais perspectivas, deve ser ainda mencionado o pensamento de Bernardo Mansano Fernandes que, como descrito nesta tese, estabelece a existência de vários territórios no campo brasileiro, entre os quais aqueles camponeses, mas

derivados estes não unicamente de relações econômicas, mas das formas culturais das populações que sobre este vivem. A ênfase do autor na perspectiva das relações culturais que modelariam estes territórios, como se estes fossem definidos mais por estas culturas e “projetos de futuro” destas populações do que por objetivas formas de apropriação dos recursos de tal território, empresta a sua interpretação do agro um viés pós-estruturalista, principalmente numa supervalorização do sujeito solto de suas relações com a totalidade da formação do território. Esta perspectiva é aproveitada pelo “Movimento por uma Educação do Campo” para propostas de projetos educativos que dêem conta da “formação de sujeitos” para a “construção” desses “territórios camponeses”, necessários a um novo projeto de desenvolvimento para o meio rural, nos moldes acima descritos. Como já dito, se o pós-estruturalismo defende a busca de novas formas de sociabilidade na construção de novos poderes a partir da constestação, pelos grupos subalternizados, dos “poderes estabecidos pelos grupos dominantes”, à escola cabe o papel de dar “visibilidade” a estes novos grupos, no caso o agricultor familiar, para que este possa, então, buscar construir estas novas relações de poder.

Como a tese demonstrou, a participação dos atores proponentes dos projetos de educação do campo aqui analisados (MDA/MEC, ARCAFAR-SUL, FETRAF-SUL e MST/ASSESSOAR/UNIOESTE) no “Movimento por uma Educação do Campo”, se concretizou devido às formas como vêm atualmente o agro no Brasil e à aderência ao ideário dos atores anteriormente mencionados. Do lado do diagnóstico da situação atual do agro, tais atores trabalham com a perspectiva de que este passa por uma crise em virtude de modelos de desenvolvimento, do tipo de capitalismo adotado no Brasil e que fez de sua agricultura uma atividade dependente dos setores urbanos. Para solucionar esta situação, no sentido de garantir melhores condições de vida no campo e, quiçá, reduzir e/ou reverter a tendência de queda na população rural, tentam construir a concertação social, na construção de laços que efetivem a concretização de interesses comuns entre os agricultores, especialmente os agricultores familiares, no caso da FETRAF-SUL, MDA/MEC e ARCAFAR-SUL e/ou camponeses e familiares ou camponesa-familiar, no caso do MST/ASSESSOAR/UNIOESTE. Como se pode perceber há o diagnóstico de que existe a necessidade de um entrelaçamento de ações e objetivos entre os diversos

atores sociais do campo como se não houvessem interesses conflitantes entre grupos com projetos antagônicos no meio rural ou na sociedade. Esquece-se do campo como espaço das lutas de classes e passa-se a vê-lo como espaço de convivência, da articulação de interesses entre suas populações. A disputa, neste caso, para o Movimento e para estes atores existe, mas deixa de representar a luta de classe e passa a ser a disputa por políticas mais ou menos adequadas ao perfil daquela agricultura, que traria o fortalecimento do espaço rural (agricultura familiar), quando não por acesso aos recursos do fundo público que financiaria, então, políticas específicas para grupos específicos. Como diz HIDALGO (2004), esta perspectiva reflete o segundo reducionismo por que passou a esquerda nas últimas décadas, após o economicismo: o culturalismo. Ou seja, ao apostar que as mudanças se darão no plano da cultura, desvinculada das condições materiais da produção da existência, bastam ações que permitam o “livre debate” entre os diversos atores que têm projetos distintos num determinado ramo da sociedade para que, expondo estes diferentes projetos, consigam “concertá-los”, ou seja, consigam buscar pontos comuns que os unam e, portanto, possam mudar a realidade.

A aderência dos referidos atores ao pensamento dos autores acima citados fica clara, como demonstrado nesta tese, a partir do objetivo, comum a todos estes, da necessidade de um novo padrão de desenvolvimento com base num novo tipo de agricultor, o familiar, ou camponês, ou camponês familiar. Do lado do MST/ASSESSOAR e da ARCAFAR-SUL, mais ligados ao pensamento da igreja, há a necessidade de criação de um espaço rural que privilegie a vida em comunidade, mais ligada à natureza, necessitando, portanto, de um agricultor que dê conta de uma forma de produzir na agricultura que se faça a partir deste modo de vida e do menor impacto ao meio ambiente. Do lado da FETRAF-SUL e do MDA/MEC/MTE, existe a necessidade da criação de um rural que empregue o maior número possível de pessoas; que a produção se dê num arranjo que permita a exploração dos produtos do território e que se dê com a menor agressão possível ao meio ambiente. De um lado, para os primeiros, o pensamento “comunitarista cristão” e/ou “romântico revolucionário”, de uma possível comunidade rural pautada em valores não contaminada pelos valores da modernidade capitalista e, de outro, para o segundo grupo, um rural que dê conta da produção em bases menos poupadoras de mão-de-

obra e que, portanto, garantam a continuidade da vida no campo e a não redução da população do meio rural. O que permite a conformação de atores que, pelo menos aparentemente, têm projetos distintos para o agro, num movimento denominado “Por uma Educação do Campo”, é o fato de este permitir a junção destes dois pensamentos. Para a ARCAFAR-SUL e MST, o fato de quererem um rural baseado no tipo de vida como o acima exposto, não é antagônico ao projeto colocado pelos autores desenvolvimentistas, que dizem que é possível a vida no agro baseada num novo ator, o agricultor familiar e/ou camponês, desde que explorem as potencialidades de seu território e procurem a concertação social.

Da mesma forma, o ideário da FETRAF-SUL e da gerência do Estado Federal, através do MDA/MEC/MTE, de um rural que busque construir a vida com base na competitividade dos territórios, construído no entrelaçamento de interesses dos seus atores, como escreveram os autores antes citados, também é compatível com a idéia comunitarista de um rural baseado numa vida mais ligada à natureza. Este último, inclusive, permeia o ideário da educação do campo e dos proponentes dos projetos aqui estudados, perceptível desde suas origens, em boa parte como caudatários do pensamento cristão, a partir do trabalho da igreja católica no campo brasileiro. Neste sentido, podem ser citados desde a ARCAFAR-SUL, nascida no bojo da crítica católica à modernidade capitalista, quanto o MST, formado a partir da organização dos excluídos sem terra do campo, pela CNBB e seus assessores desde a década de 1970, mas, também, a FETRAF-SUL, oriunda do sindicalismo cutista originada do trabalho da igreja católica no Sul do Brasil, especialmente no seio das Comunidades Eclesiais de Base e no ideário da Teologia da Libertação, quanto o próprio MDA/MEC, onde se situam os proponentes do Projeto Saberes da Terra e que tiveram suas origens nestes movimentos.

Assim, se juntam o pensamento “desenvolvimentista uspeano”, como acima descrito, com o “comunitarista cristão”, para dar conta de um novo padrão de educação para a população do meio rural que garanta a criação de melhores condições de vida para estes. Como demonstrado nesta tese, esta característica o coloca dentro daquilo que é denominado por SAVIANI (2007) de produtivismo, já que a educação é vista como um investimento, com a função imediata de dar conta da criação de condições de vida e de trabalho e renda para a população rural e não

como instrumento para formar os indivíduos componentes desta população para poder pensar de forma autônoma o seu mundo e nele interferir.

Como demonstrado principalmente no Capítulo III, os atores proponentes dos projetos de educação do campo têm projetos educativos que refletem a visão de que os problemas deste serão resolvidos através da mudança das formas de educação da população rural. O MST não tem como principal projeto a formação em geral, mas a conformação da consciência dos indivíduos para serem militantes, em suas palavras: a formação de um “sujeito social sem-terra”. Desta noção, surge a idéia deste movimento de que a educação tem que ser específica, diferente daquela ofertada para a população urbana. A ARCAFAR-SUL trabalha com a perspectiva da formação de um indivíduo que será agricultor, afeito e preparado para a vida no campo. Disto deriva sua obsessão por uma educação que se dê no mundo do trabalho do indivíduo e a partir da realidade empírica em que vive. Para a FETRAF-SUL existe a necessidade também da formação do agricultor familiar, que tenha condições de vida no campo e permita, então, a continuidade da existência de um tipo diferente de agricultura, além da formação de agricultores que possam militar no sindicato. Neste sentido, se manifesta a intenção da FETRAF-SUL de, através de seu projeto de educação, garantir a continuidade da existência de seus sindicatos e da forma por este concebida da organização da agricultura e dos agricultores. Finalmente, para a gerência federal, através do MDA/MEC/MTE, existe a necessidade da formação de um agricultor que busque maneiras de continuar vivendo no campo através do desenvolvimento de atividades produtivas que permitam a obtenção de renda.

Para o MST/ASSESSOAR, através da Pedagogia para Educadores do Campo, existe a necessidade da formação de um pedagogo diferente. Como visto anteriormente, derivado do objetivo do MST da formação de militantes, o que requer uma escola diferente que necessita, portanto, de um professor também diferente, de preferência também militante do movimento, o referido curso trata da formação de um pedagogo específico para a formação dos professores que trabalham nos cursos de formação do movimento. Desta perspectiva, de certa forma também comum aos interesses da ASSESSOAR da CRABI/MAB, há a formatação de um projeto, em conjunto com a UNIOESTE, que tenta formar este tipo de pedagogo. Há que

destacar que este curso é financiado com recursos do fundo público, oriundos da gerência do Estado do Paraná, que cede estrutura e paga os salários de professores e funcionários envolvidos com o curso, além de recursos oriundos da gerência do Estado Federal, pagos através do PRONERA, que paga a estrutura e bolsas de estudo para os estudantes.

Para a FETRAF-SUL, através do Projeto Terra Solidária, interessa a formação de um agricultor que vá ser base para o futuro SINTRAF e, se os problemas do agro podem ser solucionados com a reformulação da escola, há também a necessidade de uma educação diferente, que dê conta da formação deste agricultor. Este Programa recebe financiamento desde 1999 da gerência do Estado Federal no Brasil, inicialmente através do PLANFOR/MTE e depois, a partir de 2003, já na gerência Luiz Inácio, do MDA/MEC/MTE. Neste caso paga toda estrutura e salários dos professores.

Para a ARCAFAR-SUL, é importante também a formação de um agricultor para a continuidade da existência de um rural mais afeito às condicionantes da natureza e que pense numa vida em comunidade, ligados entre si por laços outros que não unicamente a necessidade de obtenção de lucro. Assim, a Pedagogia da Alternância tenta propiciar ao longo da formação dos alunos (agricultores que tentam desenvolver-se enquanto pessoas e que, tendo formas concretas de vida em seu estabelecimento agrícola) uma educação que permita o desenvolvimento da agricultura familiar e da comunidade onde vivem seus alunos. Por conta disso, a organização de uma escola também diferente, que seja pautada no trabalho com os conteúdos disciplinares ligados às atividades desenvolvidas no estabelecimento agrícola e na comunidade em que os agricultores vivem. Novamente, aqui há o financiamento com recursos do fundo público, neste caso a partir de 2003, através da gerência Roberto Requião no Estado do Paraná.

Finalmente, para a gerência do Estado Federal, através do MDA/MEC/MTE, no Projeto Saberes da Terra, havendo a necessidade da construção de um agricultor que tenha condições de desenvolver atividades produtivas que gerem emprego e renda no meio rural deriva para um modelo de educação também pautado no trabalho com as atividades desenvolvidas nos estabelecimentos agrícolas e na

comunidade em que vivem os agricultores e que permitam a estes continuarem vivendo no campo.

Como se pode perceber todos os projetos, mesmo aqueles que não são diretamente gerenciados pelo Estado, são financiados pelo fundo público. Aqui cabe a indagação dos porquês que levam este a financiar estes cursos. As respostas a esta indagação devem ser procuradas, inicialmente, no próprio diagnóstico que os seus proponentes fazem do agro, bem como do encaminhamento para as soluções de seus problemas. Como visto nos Capítulos III e IV, os proponentes dos projetos se embasam em perspectivas empiristas do rural e do agro que os levam, via perspectivas neoweberianas, neopositivas e pós-estruturalistas a acreditar nas possibilidades da construção de uma nova agricultura a partir de um novo agricultor familiar que seria, então, responsável por um novo padrão de desenvolvimento para o campo. Além disso, apostam seus projetos na construção de uma sociedade rural baseada na possibilidade da vida em comunidade, mais ligada à natureza. Estas perspectivas os levam a crer que entre as formas de começar a construir este mundo está a escola, ou que esta, no mínimo, pode formar os sujeitos que este mundo demandará. Esta proposição é permitida, como também demonstra HIDALGO (2004), pelo fato de a educação, derivada em certa medida da base pós-estruturalista de entendimento da realidade por parte da esquerda ter, no mundo educativo, trazido a “virada hermenêutica”. Ou seja, se para esta o mundo é formado mais por relações de poder entre os indivíduos do que por suas estruturas objetivas, os projetos educacionais desta esquerda passam a pautar-se pela “discussão dos diferentes significados que os diferentes grupos emprestam à realidade” com o objetivo de nele interferir buscando as transformações destes significados.

Neste sentido o Estado financia estes projetos, em primeiro lugar, por suas perspectivas de um projeto para o agro que não requer mudanças estruturais neste, mas sim a formação de indivíduos que, dentro da ordem estabelecida, buscarão alternativas para a construção de sua vida no campo. Ou seja, o Estado financia estes projetos a partir de sua proposição de encontrar formas de garantir a existência das populações no campo, num momento em que, como foi visto no Capítulo III, o rural se desruraliza, com a redução da população que nele vive. Ou seja, a razão do financiamento público se dá pelo seu produtivismo, nos termos já

explorados nesta tese e acima novamente lembrado. Assim, como demonstrado no capítulo IV, a principal razão para o financiamento da educação do campo por parte do Banco Mundial (BIRD).

Dos projetos aqui estudados, três (Saberes da Terra, Terra Solidária e Pedagogia da Alternância), embora trabalhem com formação de alunos da educação básica, não se estruturam em bases disciplinares, ou seja, não trabalham com a perspectiva do trabalho com o conhecimento disciplinar. Na realidade, como visto, trabalham na lógica de levantar a realidade empírica dos alunos para sobre ela refletir, inserindo, quando possível, os conhecimentos disciplinares. Com isto, estes cursos têm a lógica do trabalho interdisciplinar e com o professor unidocente (Terra Solidária) e/ou multidisciplinar (Saberes da Terra e Pedagogia da Alternância). Neste sentido, verifica-se que os projetos se espelham mais na perspectiva da construção dos saberes e valores dos alunos que lhe permitam a construção de suas experiências de vida, que no conjunto dará conta da construção de um novo projeto de desenvolvimento, que propriamente a transmissão do conteúdo científico. Como visto nesta tese, em vários momentos deixaram claro que não interessaria um projeto que tivesse o trabalho do professor por disciplina, pois, segundo um destes, “o professor não precisa dominar todo conteúdo”. Embora não trabalhe especificamente com alunos da educação básica mas, sim, com os formadores dos professores que com estes trabalharão, o Projeto Pedagogia para Educadores do Campo também parte da perspectiva da formação dos alunos para a construção de seus valores que, supostamente, daria conta da transformação e construção de um novo mundo.

Isto demonstra duas características dos projetos de educação do campo, explicando porque levam o Estado a colocar recursos do fundo público em sua operacionalização. O Estado não tem, como a história recente vem demonstrando, carreado um volume maior de recursos para uma formação mais sólida dos alunos em termos de projetos educacionais que trabalhem com o conteúdo científico e filosófico necessários ao efetivo entendimento da realidade por parte destes. Ao contrário, tem trabalhado no sentido de financiar projetos que se pautem pela desvalorização do conhecimento, do professor e da escola, necessários à formação de indivíduos adequados à etapa atual de acumulação de capital, onde à grande

maioria da população se destina trabalhos precários e onde, portanto, a população tem que se acostumar a viver de forma precária, seja em sua vida profissional quanto em outros níveis de sociabilidade. O Estado atual, mais interessado em fazer ao aluno crer que sua condição de vida se deve a seu próprio esforço e sua responsabilidade, exige que se dê escola para todos. Esta escola, entretanto, não deve se pautar na transmissão dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade, única forma desta, a partir deste, poder entender a si e o mundo que o cerca e, assim poder, autonomamente, pensar em como nele inserir-se e interferir. Ao Estado burguês na atualidade, portanto, interessa a existência de projetos educativos que não se pautam pela socialização do conhecimento científico. Assim, se propostas de educação que desvalorizam este conhecimento são oriundos de agentes da sociedade civil que está fora do Estado propriamente dito, melhor ainda é para a burguesia, pois passa a impressão que, incorporando-os aos processos educativos, está sendo progressista, atendendo às demandas desta sociedade¹⁸⁷.

De outra forma, também explicitando as razões do financiamento destes projetos pelo fundo público, o não privilégio por parte destes projetos do trabalho com o conteúdo científico demonstra a forma como os proponentes vêem a realidade, derivando, assim, para as filosofias e a epistemologias destes. O que esta tese demonstrou é que, se de um lado os proponentes dos projetos aqui estudados já se pautavam por tendências empiristas no diagnóstico e levantamento do agro, não considerando sua historicidade, contradições e totalidade, caracterizando-se, portanto em projetos que não se pautavam pelo materialismo histórico, esta característica fica ainda mais confirmada quando desvaloriza o conhecimento científico. Isto porque, na verdade, este fato esconde a forma como estes projetos vêem o mundo e como, portanto, é possível conhecê-lo. Enquanto para o materialismo histórico o mundo é objetivo, derivado da forma objetiva como a humanidade produz sua existência, a partir do seu metabolismo com a natureza, para as a tendências hermenêuticas e de caráter fenomenológicas e existenciais o mundo é muito mais representação, oriundo das formas de percebê-lo dos diferentes sujeitos e grupos sociais. Assim, se para o materialismo histórico o mundo é

¹⁸⁷ Para que não reste dúvida, basta verificar o projeto de formação do MEC, através da SECAD, da formatação de um curso de licenciatura para professores unidocentes que atuariam nas escolas do campo, em turmas até a 8ª série da educação básica.

objetivo, é passível de ser entendido, entendimento este que necessita da apropriação pelo indivíduo do conhecimento científico e objetivo produzido pela humanidade. Por outro lado, se para as concepções hermenêuticas e fenomenológicas o mundo é muito mais a maneira de percebê-lo, não existe a questão de se é possível entendê-lo de forma objetiva, mas a concepção da necessidade de que as diferentes formas com que os diferentes grupos o vêem sejam comunicadas. Disto resulta que, diferentemente do materialismo histórico que diz que da necessidade do trabalho com o conteúdo, a escola tem que trabalhar com o levantamento e construção de valores. Neste caso, diferenciam-se profundamente os projetos de educação do campo aqui analisados da perspectiva do materialismo histórico, pois em todos estes se coloca a necessidade do trabalho com saberes dos alunos, professores e principalmente da comunidade em que estes vivem, mas supervalorizando o saber em detrimento do conhecimento científico objetivo. Para este, se o mundo é dado pela forma objetiva com que a humanidade transforma sua existência e produz sua natureza, à escola cabe a socialização da forma com que é feita esta reprodução, ou seja, cabe a socialização do conhecimento produzido pela humanidade no seu processo de construção. Note que isto não exclui o trabalho com cultura e as formas de ver o mundo de diferentes grupos, ou seja, com seus saberes, mas este é tomado como ponto de partida e um dos elementos da totalidade da realidade histórica em que a humanidade e/ou grupo social que deve ser entendida para ser transformada, ao contrário da visão que o trabalho escolar deve pautar-se na supervalorização dos saberes subjetivos dos sujeitos para que estes, comunicando seus valores e saberes, se humanizem e, humanizando-se, transformem o mundo, não considerando o mundo objetivo e a totalidade da realidade social onde vivem.

Assim, e ao contrário do que algumas vezes dizem, os projetos de educação do campo aqui analisados não se pautam pelo materialismo histórico. Ao contrário, esta é a primeira característica que os colocam no campo de correntes idealistas de entendimento da realidade, se concretizando em correntes hermenêuticas e fenomenológicas. Entretanto, as formas como estes projetos se afastam do materialismo histórico não é apenas esta.

Se para estes há que se trabalhar com saberes e para a construção de valores dentro da escola, havendo uma supervalorização deste, não se considera o princípio educativo do trabalho. Ou seja, se para o pensamento marxiano e marxista são as formas objetivas de transformação da natureza pelo homem, na busca de sua reprodução, que produzem o ser humano e a sociedade como esta é, constitui-se o trabalho formador do ser humano e da sociedade. Cada sociedade, tendo formas específicas para fazer esta transformação produz um tipo de ser humano adequado para esta forma de produção social, demandando um formato de organização educativa que dê conta da formação deste indivíduo. Os cursos de educação do campo aqui analisados, como foi visto, quando consideram o trabalho, o fazem unicamente em seu formato fenomênico, não em sua totalidade histórica. Ou seja, tratam-no unicamente como forma de sobrevivência individual ou de grupos específicos, devendo os alunos com que trabalham darem conta da produção de sua vida sob uma forma específica de atividade. Não é por acaso que os Projetos, principalmente o Terra Solidária, o Saberes da Terra e a Pedagogia da Alternância se pautam pela formação de um indivíduo que deve se constituir em trabalhador rural, ou agricultor, para que continue vivendo no campo. Nesta perspectiva, os cursos não consideram o trabalho em sua dimensão ontológica, não conseguem enxergar como forma de produção da existência humana e, desta forma, enxergam nele unicamente seu caráter utilitário.

Neste ponto se chega à confirmação da tese exposta no início. Embora assim não queiram, uma vez que se pautam em perspectivas filosóficas que nem sempre oriundas da pós-modernidade, os projetos de educação do campo aqui analisados se aproximam dos ideários pós-modernos, quer seus proponentes queiram, quer não, quer saibam, quer não. De início o fato de supervalorizar o trabalho com saberes e não com o conceito representa a primeira aproximação a um dos ideários pós-modernos mais importantes, que é o fato de não considerar passível de entendimento o mundo e ao ser humano ser possível conhecer, no máximo, situações singulares, oriundas de situações individuais e/ou de pequenos grupos. Por isto os projetos pautam-se na necessidade, para além do trabalho com os saberes, na construção de conhecimentos e saberes dentro da sala de aula, o que os colocam dentro das perspectivas construtivistas. Neste aspecto, os projetos aqui

analisados também se aproximam do pós-modernismo pelo seu trabalho com pedagogias que supervalorizam a atividade e sua ligação estreita com o mundo do trabalho cotidiano, denotando seu neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, tão ao gosto do pensamento pós-moderno que diz que, se é impossível conhecer a realidade objetiva, à escola cabe o trabalho com atividades oriundas do cotidiano dos alunos e dos grupos sociais em que vivem para sua socialização e posterior utilização. Assim, há outra aproximação ao ideário pós-moderno, pois há que se trabalhar com atividades pautadas na prática cotidiana para que se obtenha um conhecimento e/ou saber útil para os alunos, utilizável em sua atividade produtiva e/ou no seu dia-a-dia pelos mesmos. Com isto seu pragmatismo, representado na perspectiva de que o ensino deve se dar com base naquilo que, sendo útil para os alunos, encaminhe as situações que encontram, solucionando, no sentido de encaminhar, as questões que enfrentam. Ou seja, aqui o verdadeiro não é a relação entre o mundo objetivo e sua representação, tal como ele é, na mente, muito menos o historicamente verdadeiro, no sentido de que algo somente dá certo se verdadeiro, mas é verdadeiro se dá certo, se encaminha a situação de um indivíduo ou de um grupo específico. Ou seja, na realidade não existe a questão da verdade, se um conhecimento é verdadeiro ou não, mas unicamente a questão de saber se um conhecimento, ou melhor dizendo, um saber, encaminha uma situação imediata ou não.

Neste aspecto se entende porque os projetos de educação do campo aqui analisados não trabalham com a perspectiva da totalidade. Na realidade, como visto, trabalhando com a perspectiva da construção de saberes singulares, que dêem conta do encaminhamento de uma situação para a construção de militantes no caso do MST, na Pedagogia para Educadores do Campo e de agricultores familiares que ou vão ser base para o futuro sindicato, no caso do Projeto Terra Solidária, ou trabalhadores que ocuparão o espaço rural com base no seu trabalho empreendedor, no caso do Saberes da Terra e da Pedagogia da Alternância, de fato não há necessidade do trabalho com a perspectiva da totalidade. Há a necessidade do trabalho com o particularismo do conhecimento útil que, no pensamento de seus propositores, garantem a continuidade de existência de seus grupos sociais. Há, assim, uma supervalorização da prática frente à teoria, numa específica

desvalorização desta última. Supervalorizam, então, a participação dos pais na definição do trabalho na escola, além de terem uma visão ampla de currículo, que os fazem supervalorizar, também, as atividades e experiências extra-escolares como centrais na formação dos alunos já que, para estes, a educação se dá fora da sala de aula e da escola. É evidente que é sempre possível dizer que “qualquer espaço é um espaço educativo”, mas há que dizer que, para os proponentes dos projetos de educação do campo aqui analisados, não há diferença entre o que se faz na escola e na vida, dando a mesma importância a ambas. Isto vai totalmente contra as formulações do materialismo histórico para a educação, pois se o mundo é objetivo, necessitando portanto para seu entendimento, da ciência e de conceitos, é necessário um lugar específico para o trabalho intelectual, não obstante sempre referido à prática social: a escola. Para o materialismo histórico, portanto, não há como igualar a aprendizagem na escola com a aprendizagem no mundo.

Como se viu, os projetos de educação do campo aqui analisados partem de visões empiristas da realidade do agro e, de início, vêem a necessidade do fortalecimento de um novo tipo de agricultor que daria conta de uma nova forma de produção na agricultura, um agricultor familiar. Como vêem a realidade do agro de forma empirista, supervalorizam o papel da educação, colocando nesta a função da formação de indivíduos autônomos para a transformação desta realidade. Isto viria a partir de uma educação que, respeitando os interesses e adaptada às condições de vida de um novo tipo de agricultor, daria conta da formação deste ator que, assim, lutaria por seus direitos, o que resultaria na transformação das condições do agro. Como visto, isto se deu através de perspectivas neoweberianas, neopositivistas e pós-estruturalistas de diagnóstico e interpretação da situação do agro na atualidade brasileira. Com um viés portanto idealista, não é de espantar as tomadas de educação dos projetos aqui analisados.

A idéia básica de que uma educação específica formaria sujeitos específicos para a vida no rural aparecem a partir destas tomadas de realidade. Assim, e como se viu, os projetos educativos refletem concepções existencialistas, uma vez que se pautam na formação de um indivíduo que buscará a construção de sua realidade, que no conjunto da busca da construção da realidade por parte de outros sujeitos, dará conta da transformação das condições de vida no campo. Isto pôde ser

observado pessoalmente pelo autor desta tese, ao observar as aulas dos projetos e da constatação, explícita desde os projetos políticos pedagógicos de cada projeto educativo, da menção ao educador existencialista Paulo Freire, o mais importante educador a formar o ideário destes projetos, uma vez que aquele mais citado tanto nas aulas quanto nos referidos projetos políticos pedagógicos dos cursos aqui estudados. Com isto, os cursos expressam concepções pedagógicas que supervalorizam o saber popular espontâneo, o conhecimento cotidiano e a prática dela decorrente, desvalorizando a teoria e o trabalho específico do professor e da escola.

Verifica-se, portanto, a confirmação da tese no início exposta, a de que as concepções filosóficas e epistemológicas dos projetos aqui estudados se afastam do materialismo histórico e se aproximam dos ideários pós-modernos. Isto ocorre não porque estes se pautem, *a priori*, por filosofias com estas bases, mas principalmente porque estas se pautam em concepções que permitem esta aproximação. Em relação à análise da realidade, seu conteúdo empirista e fenomênico, abre condições para tomadas de projetos educativos pautados no ceticismo da viabilidade da teoria enquanto esforço para o entendimento objetivo da realidade objetiva, além de pautar o entendimento desta principalmente na realidade empírica vista no imediato da vida dos alunos. Com isto, abre caminho para as pedagogias que se expressam no construtivismo e na supervalorização da prática em detrimento da teoria. Abre-se, assim, a possibilidade de aproximação dos projetos aqui estudados aos ideários de que somente é passível de entendimento aquilo que se sente, no máximo ligada à vida e experiência imediata e cotidiana, fugidia e passageira.

Uma vez que é possível somente o conhecimento de situações particulares, outra forma de aproximação dos cursos ao ideário pós-moderno é sua obstinação, no trabalho na escola, com aquele tipo de conhecimento que pode dar conta do encaminhamento das situações imediatas, pautada pelo pragmatismo. Devido a esses fatores, as tomadas empiristas e fenomênicas dos projetos aqui estudados não necessariamente têm este objetivo, mas permitem esta aproximação. Da mesma maneira, as tomadas existencialistas destes projetos, ao se distanciar do materialismo histórico, por afirmar que não existe essência na formação dos

indivíduos, mas unicamente a existência destes que, ao longo de sua vida, formam suas essências, dão margem também ao pensamento pós-moderno, principalmente em sua visão das individualidades separadas e apartadas da totalidade da realidade social. Neste sentido, também se entende melhor a desvalorização e o não trabalho, nos projetos, com a categoria totalidade, outro pilar da visão marxista de mundo e que prova novamente o distanciamento destes cursos desta perspectiva.

Outra forma de distanciamento dos projetos de educação do campo do viés marxista de interpretação da realidade e de concepção de projeto educativo é sua perspectiva da construção de um ecletismo. Este, coerente com a visão pós-moderna de que tudo serve, parte do princípio, como visto em três dos cursos aqui analisados, mas especialmente na Pedagogia para Educadores do Campo, de que é possível fazer uma juntada de perspectivas materialistas com idealistas. Verificou-se, entretanto, que sendo impossível esta juntada, os cursos, na realidade, se aproximam de concepções idealistas, pois se de fato se utilizam de um palavreado pretensamente marxista e/ou marxiano, tentando combinar, por exemplo, Gramsci, Makarenko, Pistrak e Vigotski, a autores como Piaget, Kant e Freire, acabam fazendo uma interpretação idealista das categorias marxianas. Este fenômeno, como visto no Capítulo V, principalmente, não é novo nos movimentos sociais no Brasil, sendo base do pensamento católico das Comunidades Eclesiais de Base e da Teologia da Libertação, já formadores de boa parte da intelectualidade de esquerda nos seus ideários e projetos para o agro no Brasil, desde pelo menos o final dos anos 1960 e início da década de 1970.

Finalmente, cabe perguntar a quem interessam os projetos de educação do campo, nos moldes aqui apresentados por estes atores e nesta tese estudados. A princípio, há que dizer que não há como discordar do diagnóstico dos atores proponentes dos projetos de educação do campo que a população rural, comparativamente à urbana, ainda não conta com o mesmo nível de acesso à escola, sendo no meio rural onde se encontra o maior número, comparativamente ao meio urbano, de analfabetos ou de pessoas que estão fora da escola. Portanto, o fato do “Movimento por uma Educação do Campo” exigir escola para todos, é um elemento de avanço no que concerne ao direito destas populações à educação. Além disso, não se pode também negar que o fato dos projetos educativos aqui

analisados ofertarem educação para um público que está fora da escola, que até o momento não passou pelo processo da educação formal, significa um avanço no sentido destes terem mais ferramentas do que atualmente têm para o entendimento do mundo e, portanto, de sua transformação.

O que aqui se deve lembrar, entretanto, e como visto nesta tese, é que os projetos se pautam numa visão empirista da realidade do agro, apostando demasiadamente no poder da escola como transformadora desta realidade. Embora esta seja condicionante para a formação dos indivíduos e a transformação social, há que lembrar que sua efetiva transformação necessita do pleno conhecimento do que seja esta. Assim, aqui moram os principais problemas dos projetos de educação do campo aqui analisados pois, dado que sem teoria revolucionária não há prática revolucionária, o entendimento desta necessita, e muito, de teoria, exatamente aquilo que estes projetos não dão tanta importância. Ou seja, dado que é necessário, em virtude da complexidade do mundo na atualidade, de teoria objetiva para seu entendimento e posterior transformação, e como os projetos aqui analisados, com ela não muito se preocupam, muitas dúvidas deixam quanto à efetiva capacidade que estes têm para poder formar indivíduos autônomos intelectualmente a ponto de pensar a realidade, vê-la e se ver dentro dela, para avaliar em que sentido e como nela interferir. Dito de outra forma, como podem os projetos aqui analisados dar conta da formação de um indivíduo com estas capacidades se trabalham com princípios filosóficos e epistemológicos que os aproximam do pós-modernismo, portanto de ideários que duvidam da possibilidade de conhecer objetivamente o mundo, pelo menos de forma objetiva? Como podem assim proceder se não trabalham com a perspectiva do materialismo histórico, filosofia que diz que o mundo é produzido a partir de relações objetivas entre homem-sociedade-natureza e que, portanto, é possível conhecê-la objetivamente e assim, à escola se dá a tarefa, se efetivamente interessada na formação de sujeitos autônomos e na transformação social no sentido da superação da exploração do homem pelo homem, de socializar os conhecimentos científicos que produzem este mundo objetivo? Ou seja, como acreditar que projetos que se pautam em perspectivas empiristas de mundo e que se aproximam de concepções relativistas do conhecimento humano, sejam capazes desta tarefa histórica?

Desta forma, os projetos aqui analisados parecem mais ligados à necessidade do capital na atualidade. De um lado este, cioso da urgência da universalização da educação como forma de produzir mão-de-obra adequada à atual etapa de acumulação e, de outro, formadora de um agricultor cidadão, ou seja, com subjetividade adequada à dominação da burguesia, num momento de crise cada vez maior do sistema, faz este buscar a universalização do ensino, mas com a retirada paulatina do conteúdo objetivo que permita ao trabalhador, no caso o agricultor, ver a realidade objetiva em que vive. Neste sentido, inclusive, a resposta para os projetos educativos serem financiados pelo Estado burguês na atualidade. Para estes, melhor ainda se são propostos pelos próprios movimentos que se dizem representantes dos interesses dos trabalhadores, como visto nesta tese.

Portanto, este “Movimento por uma Educação do Campo” e os quatro projetos aqui analisados, se de um lado representam avanços no sentido da incorporação de um número maior de indivíduos aos processos formativos formais, de outro sofrem do problema de serem capturados pelo Estado e, assim, serem esvaziados de conteúdos e, portanto, de sua possibilidade transformadora no sentido da superação da sociedade do capital. A verdade à história pertence, mas, neste sentido, a tendência é do aumento da importância destes projetos na formação dos trabalhadores no Brasil, não estando deles livres a formação dos agricultores.

Concordando com a posição de NEVES (2006) sobre o conceito de agricultura familiar que, segundo a autora, sendo muito amplo mais denota uma posição de um projeto de agro de grupos organizados que efetivamente um conceito com validade científica para a classificação de agricultores, esta tese verificou que a educação do campo cumpre praticamente o mesmo papel. Ou seja, como se viu esta não pode ser classificada como um paradigma diferente de educação, haja vista suas características presentes em outras formulações educacionais expressas, por exemplo, no construtivismo, ou no tecnicismo e ou ainda no escolanovismo. Entretanto, assim como o conceito de agricultor familiar, esta serve a um grupo, aquele interessado num rural mais afeitos a relações mais imediatas entre homem, comunidade e natureza, para a potencialização de seu projeto, tendo sua função mais no imaginário: o fortalecimento de um novo tipo de agricultura e de um desejado novo projeto de desenvolvimento para o campo. Ou seja, se a noção de

agricultura familiar serve de estímulo e é produto da reação idealista ao desenvolvimento de formas sociais dissolutivas da ordem pré-capitalista, a educação do campo insere-se no mesmo processo histórico, ou seja, é o correlato deste pensamento no mundo educativo. Por isto, e também concordando com SAVIANI (2007) para quem a educação popular é a versão educativa da teologia da libertação, a educação do campo é a versão educativa do movimento da agricultura familiar presente no Brasil e no mundo desde pelo menos o início da década de 1990.

Se este projeto pauta-se pela formação de um outro agricultor, supostamente com um tipo de agricultura em bases menos destrutivas do ambiente, mas procurando reverter os processos excludentes da forma de vida sob o capital, no sentido da mitigação destas condições, necessita de uma formação para isto específica. Além disso, se ao capital, na atualidade, há que expandir as ofertas de educação mas, paralelamente, reduzir as possibilidades de apreensão objetiva da realidade, ao seu Estado interessa o financiamento de formas educativas que garantam os dois processos.

Enfim, estas as características básicas que fazem desta uma forma adequada à ordem do capital na atualidade. Estas também as razões de sua importância na atualidade e que permitem apostar em sua presença cada vez maior, pelo menos no médio prazo, no cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **O capital social dos territórios**. Seminário sobre Reforma Agrária e desenvolvimento sustentável. MDA/NEAD, Brasília, 1998.

_____. Desenvolvimento territorial rural e capital social. In: SABORIN; E., TEIXEIRA, O. (Orgs.). **Planejamento e Desenvolvimento dos Territórios Rurais**: conceitos, controvérsias e experiências. Brasília: UFPB/CIRAD/EMBRAPA, 2002, p. 113-128.

_____. **Desenvolver os territórios fortalecendo o empreendedorismo de pequeno porte**. 1º Fórum Internacional Território, Desenvolvimento Rural e Democracia. Fortaleza, 16 a 19 dez. 2003.

_____. **Representatividade e inovação**. Seminário Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasília, 2005. Disponível em: <www.econ.fea.usp.br/abramovay/outras_trabalhos/2005/CONDRAF_25_08_05>. Acesso em: 13 dez. 2005.

ABRAMOVAY, R., MAGALHÃES, R. S. **O acesso de agricultores familiares ao mercado de biodiesel**: parcerias entre as grandes empresas e movimentos sociais. Disponível em: <www.econ.fea.usp.br/abramovay/Abramovay_Magalhaes_Biodiesel_30_05_07.pdf>. Acesso em: 11 out. 2007.

ALBUQUERQUE, F. Desarrollo económico local y descentralización en América Latina. **Revista de la CEPAL**. Santiago do Chile, n. 82, p. 157-171, abr. 2004.

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, J. & NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

ALVES, G. L. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora da UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AMBRÓSIO, T. **A formação entre o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento humano**. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, 12 a 14 nov. 2002.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Considerações sobre o marxismo ocidental**: nas trilhas do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F., SILVA, A. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ARAÚJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ARRIGHI, G. **O longo século XX: poder, dinheiro e as origens do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE. **Por uma Educação do Campo**. Caderno I. A história da articulação. Porto Barreiro, PR, Nov. 2000.

BASTOS, E. F. Técnico da EMATER-PR, em depoimento ao DESER. (CD), 2006.

BELUZZO, L. C. G. Financeirização e instabilidade global. In: FIORI, J. L. (Org.). **Estados e Moedas no Desenvolvimento das Nações**. Coleção Zero à Esquerda. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BEGNAMI, J. B. **Experiência das Escolas Famílias Agrícolas EFA's do Brasil**. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Brasília, 12 a 14 nov. 2002.

_____. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado). Mestrado Internacional em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa/Portugal e Universidade François Rabelais de Tours/França. Belo Horizonte: 2003.

_____. A atualidade do pensamento de Emmanuel Mounier. **Revista Formação por Alternância**, Brasília, n. 3, dez. 2006.

BERMANN, C., MORENO, L. M., DOMINGUES, M. S., ROSENBERG, R. Desafios e perspectivas dos agrocombustíveis no Brasil: a agricultura familiar face ao etanol da cana-de-açúcar, e ao biodiesel da soja, mamona e dendê. In: REBRIP. **Agrocombustíveis e a agricultura familiar e camponesa**: subsídios ao debate. Rio de Janeiro: REBRIP/FASE, 2008.

BERNARDELLI, M. L. F. da H. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPOSETO, M. E. e WHITACKER, A. M. (Orgs.). **Cidade e Campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BERNARDO, J. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**: ainda há lugar para os sindicatos. Campinas, SP: Boitempo Editorial, 2000.

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, **Relatório sobre o Desenvolvimento mundial de 2008. Agricultura para o Desenvolvimento**, Washington, 2008

BOLDRINI, E. B. **O mito do desenvolvimento sustentável**. Curitiba, 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

BOTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BRASIL. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1991.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.493/96**. Diretrizes e Bases a Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 36/01**. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 01/02** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF. Núcleo de Estados Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003. Disponível em: <www.mda.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2007.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Saberes da Terra: Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2005. Não publicado.

_____. **Ministério da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento**. Disponível em: <www.agricultura.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2008.

_____, Ministério da Educação. PDE. **Pograma Escola Ativa. Projeto Base**. Brasília, 2008a.

_____, Ministério da Educação. PDE. **Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília, 2008b.

CADE. **Relatório de Voto de Conselheiro**. Disponível em: <www.cade.gov.br/sitebkp/Votos/Thompson/rela000497-2000.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2007.

BRUM, A. L. **O Brasil na história da economia mundial da soja**. Ijuí, RS: Editora Livraria UNIJUÍ, 1993.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

_____. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Teses sobre a pedagogia do Movimento Sem Terra**. Texto não publicado. s/d.

CALVO, P. L. **Formação pessoal e desenvolvimento local**. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil Brasília, 12 a 14 nov. 2002.

CARDOSO, C. F. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARDOSO, M. L. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CARLOS, A. F. A. Seria o Brasil “menos urbano do que se calcula”? In: CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Contexto, 2004.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Revista Estudos Sociedade Agricultura, n. 11, out. 1999.

CARVALHO, A. V. de. A igreja católica e a questão agrária: alguns elementos para a análise dos pronunciamentos do episcopado brasileiro no período 1945-1964. In: PAIVA, V. (Org.). **Igreja e questão agrária**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixos da transformação produtiva com equidade. Santiago do Chile, 1992.

CHAYANOV, A. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

_____. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J. G. da & STOLCKE, V. (Orgs.). **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHRISTÓFFOLI, P. I. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

CIAMBARELLA, A. Do cristianismo ao maoísmo: a história da ação popular. In: REIS FILHO, D. A. e FERREIRA, J. (Orgs.). **As esquerdas no Brasil**. v. 2. Nacionalismo e reformismo radical, 1945-1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CNEC. **II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo**. Luziânia, GO, ago. 2004. Texto Avulso.

COELHO, C. N. 70 anos de política agrícola no Brasil (1931-2001). **Revista de Política Agrícola**, ano X, n. 3, jul.-set. 2001.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

COUTINHO, C. N. **Democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, C. N. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CPT NACIONAL. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo**. Brasil, 2005; Goiânia, CPT, 2006.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

DELACAMPAGNE, C. **História da filosofia no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DELGADO, G. C. **Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra**: um estudo da reflexão agrária. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.

_____. **Questão agrária no Brasil**: perspectiva histórica e configuração atual. São Paulo: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2004.

DENARDI, R. A. Delegado Federal do Ministério do Desenvolvimento Agrário, em depoimento ao DESER. (CD), 2006.

DESER. **O crescimento da avicultura no Brasil**: origens e sentidos. Boletim de Conjuntura Agrícola, Curitiba, n. 144, jun. 2005.

_____. **A renda da agricultura e a agroecologia**. Boletim de Conjuntura Agrícola, Curitiba, n. 146, set. 2006.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUAYER, M. **Ontologia na ciência econômica**: realismo ou ceticismo instrumental? Niterói, RJ: UFF, 2003. Não publicado.

DUPAS, G. **O capitalismo global e a exclusão social**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUSSEL, E. Teologia da libertação e marxismo. In: LOWY, M. (Org.). **O marxismo na América Latina** – uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ENGELS, F. O problema camponês na França e Alemanha. In: SILVA, J. G. da & STOLKE, V. (Orgs.). **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância, Florianópolis: Insular, 2003.

FAO/INCRA. **Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, Versão Resumida do Relatório Final do Projeto UTF/BRA/036, mar. 1994.

_____. **Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 1995.

_____. **O Brasil redescoberto**: a agricultura familiar no Brasil. Brasília, 2000.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2004.

FARIA, J. H. de. **Tecnologia e processo de trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

FAVARETO, A. Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 121, n. 62, out. 2006.

_____. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão**. São Paulo: Iglu; FAPESP, 2007.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias sociais. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo – políticas públicas**. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

FERNANDES, F. A revolução brasileira. In: FERNANDES, F. & PRADO JÚNIOR, C. **Clássicos da Revolução Brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

FETRAF-SUL/CUT. **Terra Solidária: Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2001.

_____. **Terra Solidária: Documento de Sistematização e Avaliação**. Curitiba, 2002a.

_____. **Terra Solidária: Caderno Módulo Desenvolvimento Local**. Curitiba, 2002b.

_____. II Congresso. **Caderno de Tese**. Chapecó, SC, 2007a.

_____. **Terra Solidária: Projeto Político Pedagógico**. Chapecó, SC, 2007.

FIORI, J. L. **Estados, moedas e desenvolvimento**. In: FIORI, J. L. (Org.). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. O quebra-cabeça da esquerda. **Revista Carta Capital**, São Paulo, ano X, n. 291, p. 46-48, mai. 2004.

FONTE, S. S. D. **Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e gnosiologia marxista**. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 101, set.-dez. 2007.

FONTES, V. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. F. & NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

FORGEARD, G. Alternância e desenvolvimento do meio. In: **Pedagogia da Alternância** – Alternância e Desenvolvimento. I Seminário Internacional, Salvador, 03 a 05 nov. 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **História da sexualidade**. v. I. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000.

FREIRE, P. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FURTADO, C. M. **A fantasia organizada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A economia latinoamericana**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.

_____. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

GERMER, C. M. **A irrelevância prática da agricultura familiar para o emprego agrícola**. Workshop Teórico Economia Política da Agricultura. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

_____. Bases do programa agrário. **Revista Teoria e Debate**, São Paulo, n. 24, mar.-abr.-mai. 2000.

_____. **A “economia solidária”**: uma crítica marxista. São Paulo, Outubro, v. 14, p. 193-214, 2006.

GIDDENS, A. **Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

_____. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador, 03 a 05 nov. 1999.

GIMONET, J. C. **Adolescência e alternância**. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Brasília, 12 a 14 nov. 2002.

GIROUX, H. A., McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F., SILVA, A. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GÓMES, J. M., & THOMAZ JR, A. **Novo sentido da luta de classes e do controle social no meio rural: uma contribuição à geografia do conflito capital X trabalho**. Revista Xeografia. Santiago de Compostela, Espanha, n. 12, 2000.

GOMES, J. R. M. **Desenvolvimento em (des)construção: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural**. Tese (Doutorado). UNESP, Presidente Prudente, 2006.

GOMES. I., COUTINHO, J., **Estado, movimentos sociais e ONG's na era do neoliberalismo**. GT3: Movimentos sociais urbanos e o socialismo. 2001. Disponível em: <www.uel.br/grupo_pesquisa/gepal/segundogepal/ILSE%20GOMES%20&%20JOANA%20APARECIDA%20COUTINHO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2006.

GONÇALVES, M. D. de S. **Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e escola pública**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GONÇALVES, S. R. **Movimento operário e Estado: a APP-Sindicato: a organização e as lutas dos trabalhadores na educação da rede pública estadual do Paraná**. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

GORENDER, J. **O Escravismo Colonial**. São Paulo: Ática, 1976.

GOUNET, D. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GRYNSPAN, M., & DEZEMONE, M. As esquerdas e a descoberta do campo brasileiro: ligas camponesas, comunistas e católicos (1950-1964). In: REIS FILHO, D. A. e FERREIRA, J. (Orgs.). **As esquerdas no Brasil**. v. 2. Nacionalismo e reformismo radical, 1945-1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.

GUIMARÃES, J. R. O cristianismo e a formação da moderna questão agrária brasileira. In: PAULA, D. G. de, STARLING, H. M. M., GUIMARÃES, J. R. (Orgs.). **Sentimento de Reforma Agrária, Sentimento de República**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2006.

_____. **A esperança crítica**: 13 ensaios sobre a crise e utopias da estrela imperfeita. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2007.

_____. **Tendência trotskista dentro do PT**: a esperança crítica. Belo Horizonte: Scriptum, 2007a.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr.-mai. 2000.

_____. **Filosofia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HACKBART, R. Apresentação do PRONERA. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Educação do campo**: políticas públicas. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARDT, M. & NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HIDALGO, A. M. **Gestão e currículo**: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora. Tese (Doutorado), Unesp, 2004.

HOFFMANN, R. Distribuição da renda e da posse da terra no Brasil. In: RAMOS, P. (Org.). **Dimensões do agronegócio brasileiro: políticas, instituições e perspectivas**. Brasília: MDA, 2007.

HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas**. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

HUISMAN, D. **História do existencialismo**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

IASI, M. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IEDI. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial. **Desindustrialização e os dilemas do crescimento econômico recente**. Disponível em: <www.iedi.org.br/cgi//cgilua.exe>. Acesso em: 28 ago. 2007.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Fome Zero**. São Paulo: 2001.

IPEA. **Arranjos produtivos locais e a ação do Governo Federal no fomento às pequenas empresas**. Apresentação do presidente do IPEA. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 21 mai. 2004.

_____. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Edição Especial: 1995-2005. Brasília, 2006.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

JESUS, S. M. S. A. de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Coleção Proposta Universitária. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOLLING, J. E. *et al.* **Por uma educação básica do campo**. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas. **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, Brasília, v. 4, 2002.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

_____. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de inclusão excludente. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-38, 2005.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 877-910, 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LAMARCHE, U. (Org.). **Agricultura familiar: comparação internacional**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

LEFEBVRE, H. **O marxismo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

_____. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Península, 1978.

_____. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999a.

_____. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999b.

LEITE, S., HEREDIA, B., MEDEIROS, L., *et al.* (Orgs.). **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o rural brasileiro**. Brasília: IICA: NEAD; São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LÊNIN, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo (Ensaio Popular). In: LÉNINE, V. I. **Obras Escolhidas**. Tomo I, Lisboa: Edições Avante; Moscou: Edições Progresso, 1977.

_____. **Que fazer**. Série Pensamento Socialista. São Paulo: Hucitec, 1979a.

_____. **El problema agrário y los “críticos de Marx”**. Moscou: Editorial Progresso, 1979b.

_____. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos:** novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

_____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia:** processo de formação do mercado interno para a grande indústria. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Materialismo e Empiriocriticismo:** notas críticas sobre uma filosofia reacionária. Moscou: Edições Progresso; Lisboa: Editorial Avante, 1982b.

_____. **Aos pobres do campo.** São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

_____. **O Estado e a revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LOURENÇO, G. M. Sintomas e efeitos da desindustrialização. **Análise Conjuntural**, Curitiba, v. 29, n. 03-04, mar.-abr. 2007.

LOWY, M. O catolicismo latino americano radicalizado. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 5, jan.-abr. 1989.

_____. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A guerra dos deuses:** religião e política na América Latina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LOWY, M. (Org.). **O marxismo na América Latina** – uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999; segunda reimpressão, 2003.

_____. As esquerdas na ditadura militar: o cristianismo da libertação. In: REIS FILHO, D. A. e FERREIRA, J. (Orgs.). **As esquerdas no Brasil**. 2. v. Nacionalismo e reformismo radical, 1945-1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAGALHÃES, R. S. A nova economia do desenvolvimento local. **Cadernos CUT**, São Paulo, n. 17, 2001.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio.** Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MÂNFIIO, A. J. **Conscientização e pedagogia da alternância.** I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador, 03 a 05 nov. 1999.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: Clacso, 2000.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

_____. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2000.

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **El capital**. Tomo III, v. 8, Livro Terceiro. 3. ed. México, Siglo Veintiuno, 1984.

_____. **O Capital**. Livro III, v. 6, 5. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

_____. **O Capital**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A sagrada família, ou a crítica da crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MDA/SDT. **Encontro Nacional de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial com a Rede Nacional de Colaboradores, Consultores Territoriais e Entidades Parceiras**. Brasília, 16 a 17 fev. 2006. Texto não publicado.

_____. **Portais da SAF, SDT e SRA**. Disponíveis em: <www.mda.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2007a.

MDA. **Política Nacional de ATER**. Brasília, 2007b.

MEDEIROS, C. A. de. Globalização e a inserção internacional diferenciada da Ásia e da América Latina. In: TAVARES, M. da C. & FIORI, J. L. (Orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6. ed. Coleção Zero à Esquerda. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **A educação para além do capital.** Campinas, SP: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **O peso e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MOLINA, M. C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo, Políticas Públicas, Educação.** Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

MONDIN, B. **Curso de filosofia.** São Paulo: Edições Paulinas, 1987.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

_____. **Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas.** Revista Educação On Line. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/os_posismos.asp?f_id_artigo=205>. Acesso em: 19 fev. 2008.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Dossiê MST ESCOLA:** documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

_____. **Linhas políticas reafirmadas no IV Congresso Nacional, 2000.** 2007a. Disponível em: <www.mst.org.br/mst/listagem.php?sc=75>. Acesso em: 28 jun 2007.

_____. **Linhas políticas reafirmadas no V Congresso Nacional, 2007.** 2007b. Disponível em: <www.mst.org.br/mst/listagem.php?sc=75>. Acesso em: 28 jun. 2007.

_____. **Quem somos.** 2007c. Disponível em: <www.mst.org.br/mst/listagem.php?sc=39>. Acesso em: 28 jun. 2007.

NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Revista Estudos Avançados,** São Paulo, USP, Instituto de Estudos Avançados, v. 15, n. 43, dez. 2001.

_____. **Nunca cruzaremos este rio** – a estranha associação entre o poder do atraso, a história lenta e a “sociologia militante” e o ocaso da reforma agrária no Brasil. XXXII Encontro Anual da ANPOCS. GT 35: Ruralidades, território e meio ambiente. Caxambu, MG, 2008.

NEVES, D. P. Agricultura familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, B. M., MARQUES, M. I. M., SUZUKI, J. C. (Orgs.). **Geografia Agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. Coleção Questões de Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, J. D. **Casa Familiar Rural no Paraná: organização e implementação de um programa**. Dissertação (Mestrado). UFV, Viçosa, MG, 1999.

NOVAES, R. A reforma Agrária hoje. In: NOVAES, R., PALMEIRA, M., VALARELLI, M., VIANA, L. W. **Debate, a reforma agrária hoje**. Estudos Sociedade Agricultura, Rio de Janeiro, p. 07-35, jul. 1996.

NUNES, S. P. **O campo político da agricultura familiar e a idéia de projeto alternativo de desenvolvimento**. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, A. da R. **Marx e a exclusão**. Pelotas, RS: Seiva, 2004a.

OLIVEIRA, F. **Paixão e revolução: capítulos sobre a história da AP**. Recife, 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, F. de. **O elo perdido** – classe e identidade de classe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A crítica da razão dualista: o ornitorrinco**. Campinas, SP: Boitempo Editorial, 2003.

_____. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, F. de & RIZEK, C. S. (Orgs.). **A era da indeterminação**. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

OLIVEIRA, M. A. de. **Política de abastecimento de alimentos no Brasil (Estoques e Armazenagem): situação atual e perspectivas**. Projeto Fome Zero. São Paulo: Instituto Cidadania, 2001a.

_____. **Política de treinamento de professores de matemática da rede estadual de ensino no Paraná: a matemática contextualizada – Cord/SEED e o ajuste da**

escola ao mundo do trabalho capitalista. Curitiba, 2004b. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, R. U. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001b.

_____. Barbárie e Modernidade: o agronegócio e as transformações do campo. **Revista Sem Terra**, n. 23, mar.-abr. 2004.

OLIVEIRA, R. V. de. **Sindicalismo e democracia no Brasil: atualizações: do novo sindicalismo ao sindicato cidadão**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

OTTONE, E. Educação e conhecimento: eixo da transformação com equidade – uma visão de síntese. In: PAIVA, V. (Org.). **Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PAULA, E. A. O conto da “floresta pública” e o conto da sereia: Lei 11.284/06. In: CANUTO, A., LUZ, C. R. da S., AFONSO, J. B. G. (Orgs.). **Conflitos no Campo Brasil 2005**. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2006.

PAULILO, L. F. & SANTINI, G. **A intensificação do comércio internacional e as mudanças institucionais da indústria de sementes no Brasil**. Disponível em: <www.bnb.gov.br/content/ETENE/Rede_irrigacao/Docs/A%20Intesificacao%20do%20Comercio%20Internacional%20e%20as%20Mudancas%20Institucionais%20da%20Industria%20de%20Sementes%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2007.

PEREIRA, M. E. M. A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

PERUSO, M. A. Marxismo, movimentos sociais e fenomenologia. In: **Pensar a Contracorriente**. vol. 2. Havana. Disponível em: <www.lajiribilla.cu/2002/n255_08/225_12.html>. 2005. Acesso em: 18 mai. 2007.

_____. Novo sindicalismo, pensamento social brasileiro e intelectuais. In: ARAÚJO, S. M. de, BRIDI, M. A., FERRAZ, M. (Orgs.). **O sindicalismo equilibrista, entre o continuísmo e as novas práticas**. Curitiba: UFPR/SCHLA, 2006.

PICOLLI, F. **Amazônia: a ilusão da terra prometida**. Sinop, MT: Editora Fiorelo, 2004.

PINEAU, G. **Alternância e desenvolvimento pessoal**: a escola da experiência. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador, 03 a 05 de nov. 1999.

POCHMAN, M. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

POGREBINSCHI, T. Será o neopragmatismo pragmatista? Interpelando Richard Rorty. In: **Novos Estados** – CEBRAP, São Paulo, n. 74, mar. 2006.

POLITZER, G., *et al.* **Princípios fundamentais da filosofia**. São Paulo: Hemus, 1984.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POPPER, K. **A sociedade aberta e seus inimigos**. vol II. Lisboa: Editorial Fragmentos, 1993.

PORTER, M. **A vantagem competitiva das nações**. São Paulo: Campus, 2003.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Formação do Brasil contemporâneo**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PUTTNAM, R. D. **Comunidade e Democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

REIS FILHO, D. A. e FERREIRA, J. (Orgs). **As esquerdas no Brasil**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

REVISTA CONJUNTURA ECONÔMICA. Rio de Janeiro: FGV/Logística, n. 92, fev. 2007.

REVISTA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA. Brasília, n. 16, 2006.

REVISTA SUPERMERCADO MODERNO. São Paulo: Didenheim Holdings S/A, fev. 2008. Disponível em: <www.sm.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2008.

RIDENTI, M. Intelectuais e romantismo revolucionário. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, abr.-jun. 2001.

_____. Ação popular: cristianismo e marxismo. In: REIS FILHO, D. A. e RIDENTI, M. (Orgs.). **História do Marxismo no Brasil**. Partidos e organizações dos anos 20 aos 60. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

_____. Trabalho, sociedade e os ciclos na história da esquerda brasileira. In: ARAÚJO, S. M. de, BRIDI, M. A., FERRAZ, M. (Orgs.). **O sindicalismo equilibrista, entre o continuísmo e as novas práticas**. Curitiba: UFPR/SCHLA, 2006.

RODRIGUES, L. M. **Partidos e Sindicatos**: escritos de sociologia política. São Paulo: Ática, 1990.

ROUANET, P. S. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RUBANO, D. R., MOROZ, M. A certeza das sensações e a negação da matéria: George Berkeley. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996a.

_____. Relações de servidão: Europa Medieval Ocidental. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996b.

_____. O conhecimento como ato da iluminação divina: Santo Agostinho. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996c.

_____. Razão como apoio a verdade de fé: Santo Tomás de Aquino. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996d.

SADER, E. **Quando novos atores entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. O marxismo ocidental no Brasil. In: ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**: nas trilhas do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **A vingança da história**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SALM, C. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, B. de S. S. **A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência**: a ciência, o direito e a política. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** 20º Congresso anual da HISTEDBR – Associação Nacional de História em Educação Brasileira, 2005. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 21 out. 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIOLI, M. R. & ZANOTTO, M. de L. B. O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica,** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 29, mai.-ago. 2005.

SCHAF, A. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHERER-WARREN, I. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação do campo. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SCHLESINGER, S. & NORONHA, S. **O Brasil está nu.** O avanço da monocultura da soja, o grão que cresceu demais. Rio de Janeiro: FASE, 2006.

SCHNEIDER, S. O desenvolvimento agrícola e as transformações da estrutura agrária nos países do capitalismo avançado: a pluriatividade. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária,** Campinas, SP, v. 24, n. 3, p.106-131, set.-dez. 1994.

_____. A pluriatividade como estratégia de reprodução social da agricultura familiar no Sul do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura,** Rio de Janeiro, v. 16, p. 164-184, 2001.

_____. **A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas.** I Fórum Internacional Território, Desenvolvimento Rural e Democracia. Fortaleza, CE, 16 a 19 nov. 2003.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SDT/MDA. **Planejamento Estratégico 2003-2007.** Brasília, 2005, não publicado.

SÉRIO, T. M. de A. P., MICHELETTO, N., ANDERY, M. A. P. A. O mundo exige uma nova racionalidade, rompe-se a unidade do saber. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica,** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996a.

_____. A experiência como fonte da idéias, as idéias como fonte do conhecimento: John Locke. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996b.

_____. A experiência e o hábito como determinantes da noção de causalidade: David Hume. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996c.

_____. Há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete: Augusto Comte. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**, Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996d.

SHIROMA, E. CAMPOS, R. F. GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**. Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, A. T. R. da. **O alternativo e conservador de uma prática educativa: avaliação crítica do Terra Solidária/CUT-PR na perspectiva dos trabalhadores rurais**. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

SILVA, J. G. da. **Pequena produção e agricultura de subsistência no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Caindo por terra: crises da reforma agrária na Nova República**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

_____. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas, SP: Unicamp/Instituto de Economia, 1998.

SILVA, J. G. da; BELIK, W. e TAKAGI, M. (Orgs.). **Projeto Fome Zero**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2001.

SILVA, L. H. da. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universos das experiências brasileiras de formação por alternância**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, M. A. de M. Mortes dos “severinos” nos canaviais paulistas. In: CANUTO, A., LUZ, C. R. da S., AFONSO, J. B. G. (Orgs.). **Conflitos no Campo Brasil 2005**. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2006b.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, O. H. da. **A foice e a cruz: comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná**. Curitiba: Rosa de Bassi, 2006a.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SINGER, P. I. **Aprender economia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário**. São Paulo: Estudos Avançados, 2004.

SOARES, P. de T. **Questionando o questionamento aos clássicos do marxismo sobre a agricultura**. Workshop Teórico Economia Política da Agricultura. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

SOBARZO, O. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SOKAL, A., & BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais**. São Paulo: Record, 1999.

STÉDILE, J. P., FERNANDES, B. M. **Brava gente**. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

SWEDBERG, R. Sociologia econômica: hoje e amanhã. In: **Tempo Social**. Revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 16, n. 12, nov. 2004.

TAVARES, M. da C. A retomada a hegemonia norte-americana. In: TAVARES, M. da C. & FIORI, J. L. (Orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. Coleção Zero à Esquerda. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, G., **PRONAF: instrumento de exclusão e alienação**. Associação Brasileira de Reforma Agrária. Disponível em: <www.abrarefaormagraria.org.br/artigo03.htm>. Acesso em: 13 set. 2002.

TOLEDO, M. C. M. de T. **O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisserriada por meio do município de Jussara-GO**, Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2005.

TORRES, C. A. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TORRENS, J. C. S. A igreja no campo: revendo os populistas russos. In: **Presença**. Revista de Política e Cultura, Rio de Janeiro, n. 13, p. 85-114, mai. 1989.

TOURAINÉ, A. **O retorno do actor: ensaio sobre sociologia**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1984.

_____. **Crítica da modernidade**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O que é a democracia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

UNIOESTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo**, Francisco Beltrão, 2004.

VALOR 1000. **Revista Valor Econômico**, n. 7, ago. 2007.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, J. E. da. **O desenvolvimento agrícola**: uma visão histórica. São Paulo: Hucitec/USP, 1991.

_____. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001.

_____. A face territorial do desenvolvimento. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 3, n. 5, p. 5-19, 2002.

_____. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

_____. **Destinos da ruralidade no processo de globalização**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 18, n. 51, p. 51-67, 2004.

VELHO, O. G. **Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, p. 125-136.

VIA CAMPESINA. **Declaração da IV Conferência Internacional da Via Campesina** – 19 de junho de 2004. Disponível em: <www.viacampesina.org>. Acesso em: 05 jul. 2007.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. São Paulo: Contraponto, 2002.

_____. Mundialização ou era de transição? Uma visão de longo prazo da trajetória do sistema-mundo. In: CHESNAIS, F., *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

WANDERLEY, M. de N. B. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. Encontro Anual da ANPOCS, 1996.

WILKINSON, J. **A transnacionalização da indústria de sementes no Brasil**. Rio de Janeiro: ActionAid-Brasil, 2000.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M. e FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZANELLA, A. **Trajetória do sindicalismo no Alto Uruguai Gaúcho (1937-2003)**. Passo Fundo, RS: Editora da UPF, 2004.

ZANELLA, J. L. **Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo**. Quaestio (Uniso), v. 9, p. 101-122, 2007.

_____. **Educação escolar do campo à luz do materialismo histórico**. s/d. Texto não publicado.

_____. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Campinas, SP, 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

ZANCANELLA, Y. **Educação dos povos do campo: os desafios da formação de educadores**. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)