

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS NOS CADERNOS “POR UMA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO”**

**JUNIOR CESAR LUNA**

**São Carlos-SP**  
**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS NOS CADERNOS “POR UMA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Luiz Bezerra Neto

**São Carlos-SP**  
**2021**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Junior Cesar Luna, realizada em 27/05/2021.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Prof. Dr. Flavio Reis dos Santos (UEG)

Prof. Dr. Sidiney Alves Costa (UESB)

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## RESUMO

A partir dos anos 1990, os movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) juntamente com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) iniciaram uma discussão fundamental em que buscaram compreender o novo cenário de irrupção categórica da educação do campo. Nessa perspectiva, a presente tese foi desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo (GEPEC), no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e tem por tema norteador a base teórico-filosófica deste movimento social tão importante para a educação nacional. Pergunta-se: do ponto de vista teórico-filosófico marxista, existe coerência (convergências e divergências) sobre o seu entendimento e sua aplicação/utilização entre os membros do movimento “Por Uma Educação do Campo” contidas em seus sete cadernos? Há coerência sobre as críticas direcionadas à fundamentação teórico-filosófica marxista em contraposição a um suposto ecletismo teórico-filosófico que sustenta a orientação pedagógica da Educação do Campo? A hipótese é que o movimento “Por uma Educação do Campo”, no afã de ajudar a emancipar o povo do campo por meio da educação, pouco contribuiu ideologicamente para a sua emancipação, nos moldes do marxismo, mas sim aproximou-o de um ajustamento ao capitalismo. Em nossa pesquisa, obtivemos a confirmação dessa hipótese depois de uma profunda análise dos conceitos filosóficos em destaque nos referidos cadernos.

**Palavras-chave:** Fundamentos da Educação. Educação do Campo. Materialismo Histórico Dialético.

## ABSTRACT

From the 1990s onwards, rural social movements, in particular the Landless Rural Workers Movement (MST) together with the Pastoral Land Commission (CPT) started a fundamental discussion in which they sought to understand the new scenario of categorical irruption of rural education. In this perspective, this thesis was developed in the Study and Research Group on Rural Education (GEPEC), in the Doctoral Course in Education at the Federal University of São Carlos (UFSCar), and its guiding theme is the theoretical-philosophical basis of this movement so important to national education. The question is: from a Marxist theoretical-philosophical point of view, is there coherence (convergences and divergences) about its understanding and application/use among the members of the “For an Rural Education” movement contained in its seven books? Is there coherence about the criticisms directed to the Marxist theoretical-philosophical foundation, in opposition to a supposed theoretical-philosophical eclecticism that supports the pedagogical orientation of Rural Education? The hypothesis is that the movement "For a Rural Education", in its eagerness to help emancipate rural people through education, contributed little ideologically to their emancipation, in the mold of Marxism, but rather brought it closer to an adjustment to capitalism. In our research, we obtained confirmation of this hypothesis after a thorough analysis of the philosophical concepts highlighted in the referred books.

**Keywords:** Fundamentals of Education. Rural Education. Historical Dialectical Materialism.

## EPÍGRAFE

*O otimista é um tolo.  
O pessimista, um chato.  
Bom mesmo é ser um realista esperançoso.*

**Ariano Suassuna**

## DEDICATÓRIA

*A minha companheira de todas as horas e o grande amor da minha vida,*

***Marilucia Santorum.***

## AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre foi para mim tarefa fácil, pois sou grato todos os dias pelas pessoas que estão ao meu redor e por todas as conquistas que a vida me possibilitou, sobretudo nessa jornada de formação. Mas em um momento como este, me parece que um simples ‘obrigado’ seria pouco para expressar a real profundidade do meu sentimento, porém é ela a mais significativa e completa palavra para a ocasião.

Para iniciar esta seção, gostaria de usar uma citação da qual desconheço o autor, mas que traduz muito bem a imagem que tenho do meu orientador, Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, que soube aproveitar todas as oportunidades para proporcionar-me lições inesquecíveis: “O Mestre na arte da vida faz pouca distinção entre o seu trabalho e o seu lazer, entre a sua mente e o seu corpo, entre a sua educação e a sua recreação, entre o seu amor e a sua religião. Ele dificilmente sabe distinguir um corpo do outro. Ele simplesmente persegue sua visão de excelência em tudo que faz, deixando para os outros a decisão de saber se está trabalhando ou se divertindo. Ele acha que está sempre fazendo as duas coisas simultaneamente”.

Professor Bezerra, tenho muito orgulho de citá-lo como um dos responsáveis pela minha formação profissional. Agradeço pela confiança, pela amizade, pelos conselhos, pela paciência e por ser um exemplo de simplicidade, compreensão e competência. Todos os seus alunos e orientandos o admiram por sua dedicação e seu amor ao trabalho, pelo modo como conduz a pesquisa e como trabalha com todas as pessoas ao seu redor. Enfim, vai muito além do que o dever impõe. Que possamos continuar amigos independentemente da distância e do tempo.

Agradeço, ainda, à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que proporcionou meu aprendizado.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo (GEPEC) que muito contribuíram para o meu crescimento intelectual.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e também, que me concedeu uma bolsa, durante a realização deste doutorado, fato que muito contribuiu para a viabilização desta tese, deixo aqui expresso meu agradecimento.

E aos Professores do curso, em especial: Manoel Nelito Matheus Nascimento, Joelson Gonçalves de Carvalho, Flavio Reis dos Santos e Sidiney Alves Costa que, para minha honra e alegria, aceitaram participar da banca desta tese. Tenho muito respeito e

admiração pela ética, pelo conhecimento, pela maneira simples e humilde com que se relacionam com todos com quem trabalham. Vocês são o exemplo perfeito do que a palavra Mestre representa.

A toda minha família (minha querida avó que perdi no período da escrita desta tese, tios, tias, primos e primas) pelo apoio, pela torcida e confiança que sempre depositam em mim; pelos momentos que não estivemos juntos e vocês souberam compreender.

Aos meus amigos de turma de Doutorado: Manoel, James, Soeiro, Everton e Julio, por terem tornado o dia a dia na pós-graduação tão prazeroso! Foi extremamente enriquecedor conhecê-los e conviver com cada um de vocês.

Aos meus pais, Pedro e Jacinta, agradeço pelas orações, pelo apoio incondicional, pela compreensão e paciência demonstradas sempre e em qualquer momento.

A minha irmã, Adriana, pelas palavras de carinho que sempre me incentivaram a seguir em frente.

Ao meu primo irmão Marcio, com quem sempre compartilho as dificuldades da vida, pela paciência e pelo dom de saber ouvir.

Aos meus sogros, Emilio e Lucia, pelas orações, pela preocupação em estarem presentes em todos os momentos, mesmo com a dificuldade da distância, pelo amor demonstrado e por todo apoio que me deram.

Aos meus cunhados e cunhadas, Marildo e Carla, Mauro e Angélica, e Marcia, agradeço pelas palavras de incentivo e por todo apoio que demonstram, vocês são realmente irmãos para mim.

A minha amada esposa Marilucia, por me suportar nas minhas crises, por me dar todo o apoio emocional de que precisei, por estar sempre presente, por me incentivar, por me fazer sentir amado e capaz – você é a razão da conclusão deste ciclo.

E, por fim e mais importante, a Deus, pela vida e pelas oportunidades.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: LÓCUS E CONCEPÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>17</b>
2.1. PALAVRAS INICIAIS SOBRE A SEÇÃO .....	17
2.1.1. <i>Breve contextualização sobre o movimento</i> .....	18
2.1.2. <i>Visão geral sobre os Cadernos</i> .....	21
2.2. O ECLETISMO TEÓRICO PRESENTE NA PROPOSTA “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO” .....	32
2.3. AS BASES FILOSÓFICAS PRESENTES NA PROPOSTA .....	42
2.3.1. <i>A influência de Paulo Freire</i> .....	45
2.3.2. <i>Consequências de se adotar uma postura filosófica muito ampla</i> .....	55
<b>3. CIDADANIA, POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA NOS CADERNOS “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO” .....</b>	<b>59</b>
3.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	59
3.2. A CATEGORIA DE CIDADANIA .....	60
3.3. O CONCEITO DE POLÍTICA .....	73
3.4. EMANCIPAÇÃO HUMANA COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	86
<b>4. PRINCÍPIO EDUCATIVO DA CATEGORIA TRABALHO E A DICOTOMIA CIDADE–CAMPO .....</b>	<b>91</b>
4.1. ANÁLISE DO CONCEITO DE TRABALHO/ECONOMIA NOS CADERNOS “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO” .....	91
4.1.1. <i>Trabalho e economia nos Cadernos 1, 2 e 5</i> .....	91
4.1.2. <i>Trabalho e economia no Caderno 3</i> .....	95
4.1.3. <i>Trabalho e economia no Caderno 4</i> .....	99
4.1.4. <i>Trabalho e economia no Caderno 7</i> .....	100
4.1.5. <i>O conceito de trabalho: um breve balanço</i> .....	102
4.1.6. <i>Nota preliminar</i> .....	104
4.2. O TRABALHO EM MARX.....	105
4.2.1. <i>Trabalho como categoria ontológica do ser social em Marx</i> .....	105
4.2.2. <i>O desenvolvimento da burguesia e a valorização do trabalho humano</i> ....	108
4.3. O PARADIGMA CIDADE–CAMPO.....	115
4.3.1. <i>O início da dicotomia</i> .....	115
4.3.2. <i>O recrudescimento da dicotomia: a cidade como predadora do campo</i> ....	122
4.3.2. <i>Um pequeno balanço</i> .....	130
4.3.3. <i>A atual legislação trabalhista como predadora da classe trabalhadora</i> ....	133
<b>5. EDUCAÇÃO: O PAPEL REVOLUCIONÁRIO DAS ESCOLAS DO CAMPO .....</b>	<b>141</b>
5.1. PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	142
5.1.1. <i>O Saeb e a educação do campo</i> .....	145
5.1.2. <i>Análise dos dados: escolas públicas e escolas privadas do campo</i> .....	147
5.1.3. <i>Escolas do campo públicas x escolas urbanas públicas</i> .....	148
5.1.4. <i>Escolas do campo públicas x escolas urbanas privadas</i> .....	150

5.1.5. <i>Escolas privadas do campo x escolas públicas da cidade</i> .....	151
5.1.6. <i>Escolas particulares do campo e da cidade</i> .....	153
5.1.7. <i>Uma visão geral: escola do campo x escola da cidade</i> .....	154
5.1.8. <i>A escola como perpetuadora das desigualdades</i> .....	156
5.2. <i>SUPERAÇÃO DA IDEOLOGIA DOMINANTE</i> .....	161
5.2.1. <i>Por uma escola do campo socialista</i> .....	168
5.2.2. <i>É possível uma escola do campo socialista?</i> .....	172
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	<b>182</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>185</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nada há de mais nobre no ser humano do que quando ele decide sair de si mesmo para colocar-se ao lado dos mais pobres e fragilizados. É fácil estarmos do lado dos poderosos ou ainda nos isentarmos diante das injustiças. O difícil, mesmo, é não optar por nenhuma dessas duas cômodas opções, mas sim denunciar as injustiças sofridas por aqueles que jamais teriam suas vozes ouvidas.

Assim enxergamos os que participam ativamente do movimento “Por uma Educação do Campo”. Os integrantes desse movimento são os próprios oprimidos, que optaram por assumir uma postura ativa na crítica da sociedade como está posta, e de mostrar para o Brasil o descaso educacional que acomete as escolas do campo.

Estar ao lado dos agricultores familiares e do MST é, de longe, uma posição de muita fragilidade, se levarmos em conta que o Brasil é um país onde a bancada ruralista tem um poder de *lobby* muito forte no cenário político. Fazer uma denúncia contra grandes fazendeiros é, para algumas pessoas, a sentença de morte. Diante desse cenário cada vez mais tenebroso, o movimento “Por uma Educação do Campo” veio postar-se ao lado daqueles que sempre estiveram sozinhos nessa batalha.

Assim, a partir dos anos 1990, os movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) juntamente com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) iniciaram uma discussão fundamental em busca de compreender o novo cenário de irrupção categórica da educação do campo. Não podemos esquecer que as motivações dos anos 1990 só foram possíveis diante de estudos realizados por pesquisadores ligados aos movimentos sociais do campo, os quais passaram a questionar a política educacional brasileira destinada aos camponeses.

Aliás, de acordo com os ruralistas que compunham o Congresso naquele período, para os povos do campo uma educação erudita não era necessária, o que se privilegiava era o aprendizado que visava à reprodução da *mais-valia* e isso era perfeitamente possível por meio da observação. Essa maneira de se ver a educação do indivíduo que habitava no campo ficou conhecida por Educação Rural. Portanto, no que tange à Educação, o meio rural esteve historicamente na contramão, ignorado e marginalizado, fora das agendas políticas por parte dos governos que se sucederam no Brasil – uma educação reduzida, na maioria das vezes, a escolinhas com classes multisseriadas, como ainda se faz presente

em muitos municípios onde as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e suas resoluções normativas ainda não chegaram.

Nessa perspectiva, a presente tese, desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tem por tema norteador a base teórico-filosófica do movimento denominado “Por uma Educação do Campo”. Este tema ganhou força a partir da primeira “Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, evento que se deu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998, com a união e o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e da Universidade de Brasília (UnB).

Nesse sentido, num primeiro momento, fazemos menção ao trabalho que foi realizado pelo Movimento na publicação de sete cadernos, os quais versam sobre a educação do povo do campo. Esse trabalho, no geral, faz uma aguda denúncia da realidade da educação do povo do campo e tem o mérito de mostrar para a sociedade o que precisa ser feito para que os camponeses tenham uma educação que os ajude na emancipação.

Não vamos, aqui, citar nomes de integrantes em específico, pois como eles são muitos, não queremos ser injustos com ninguém. O certo é que todos os intelectuais que se engajaram nesse projeto têm, da parte de quem escreve esta tese de doutorado, um sentimento de respeito e reverência.

É importante dizer, ainda, que o debate sobre a educação no campo que trata dos fundamentos teórico-filosóficos e problematiza esta questão aumentou muito. Mesmo assim, não é possível encontrar fundamentos uniformes e consistentes para formular bases teórico-filosóficas com conteúdo tão específico – problema que consideramos ser o responsável pela falta de uniformidade na demanda que pauta a luta das entidades envolvidas no início desse projeto.

Foi a premissa de que faltava uniformidade nas correntes filosóficas do Movimento que despertou o interesse pela temática desta tese. Por ser pesquisador em filosofia graduado em 2009 e especialista em nível de mestrado, em 2016, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), buscar a fundamentação teórico-filosófica acerca das questões da “Educação do Campo” foi uma necessidade natural, visto que minha inserção na escola do campo se deu a partir do segundo ano de

exercício docente no Estado do Paraná, em 2011 e, posteriormente, lecionando conteúdos vinculados a essa tema nos cursos de Especialização.

Nesta busca por mais conhecimento, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC) da Universidade Federal de São Carlos, SP, com objetivo de ir mais a fundo na investigação, que, a meu ver, é de suma importância para o entendimento do processo de civilização da nossa sociedade. No GEPEC, a investigação tomou corpo a partir das bibliografias estudadas nas reuniões – encontros que foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, pois as provocações, os estudos e as reflexões se tornaram os subsídios de que eu necessitava para a publicação de artigos vinculados ao tema e, enfim, para a produção desta tese.

Feitas as devidas considerações, partamos para a razão de existir deste trabalho.

Os sete cadernos do movimento “Por uma Educação do Campo” foram elaborados com a contribuição de muitas pessoas. Em cada uma de suas sete edições, há sempre novos autores trazendo sua visão sobre a vida no campo e a sua relação com a sociedade. É inevitável que, quando um amalgamado de intelectuais se junta para debater um determinado assunto, haja divergência de opiniões, afinal, até mesmo no marxismo os autores divergem entre si em pontos que não são centrais da teoria de Marx. Contudo, embora os marxistas tenham as suas diferenças conceituais sobre pontos específicos, eles mantêm uma coerência ideológica e filosófica que consiste em serem críticos ao capitalismo, à propriedade, à exploração de um ser humano pelo outro. Assim, é possível ver que, entre os teóricos que dissertam nos Cadernos, mesmo não havendo uma visão unificada, persiste a luta pela qualidade do ensino voltado para o trabalhador do campo.

As perguntas fundamentais que levantamos sobre o supracitado movimento são as que se seguem:

do ponto de vista teórico-filosófico marxista, existe coerência (convergências e divergências) sobre o seu entendimento e sobre sua aplicação/utilização entre os membros do Movimento “Por Uma Educação do Campo” nos sete Cadernos? Há coerência sobre as críticas direcionadas à fundamentação teórico-filosófica marxista em contraposição a um suposto ecletismo teórico-filosófico que sustenta a orientação pedagógica da Educação do Campo?

Diante dessas questões, a hipótese que lançamos sobre o assunto é: O movimento “Por uma Educação do Campo”, no afã de ajudar a emancipar o povo do campo por meio

da educação, pouco contribuiu ideologicamente para a sua emancipação nos moldes do marxismo, ao contrário: o aproximou de um ajustamento ao capitalismo. Sendo assim, o constatado ecletismo teórico e as soluções apresentadas nos sete cadernos não alcançaram os objetivos proclamados.

Tendo isso posto como o norte da nossa pesquisa, passaremos agora para uma breve apresentação do que pretendemos abordar ao longo desta tese. Este trabalho está estruturado em quatro seções: 1º Educação do campo: lócus e concepção teórica; 2º Cidadania, política e emancipação humana nos cadernos “Por uma Educação do Campo”; 3º Princípio educativo da categoria trabalho e a dicotomia cidade–campo; 4º Educação: O papel revolucionário das Escolas do Campo. Passemos agora para algumas considerações necessárias sobre as seções.

A seção 2, “Educação do campo: lócus e concepção teórica”, inicia-se com uma explanação sobre o movimento “Por uma Educação do Campo” e sua contextualização. Isso é fundamental para que possamos analisar o que nos interessa: a questão da(s) filosofia(s) que move(m) esse movimento. Após essas ideias iniciais, faremos uma explicação sucinta dos cadernos. Teremos, então, uma descrição do movimento e um breve panorama desses cadernos que são o alicerce desta tese. Com as bases bem edificadas, passaremos para a questão do ecletismo teórico. Ou seja, nesse momento o nosso objetivo será constatar se há ou não, nesses cadernos, um corpo teórico ao qual possamos chamar de coerente. Tendo refletido sobre esse ponto, entraremos na questão filosófica propriamente dita, isto é, quais as concepções filosóficas que podem ser encontradas nos cadernos ou, de outro modo, em quem os autores procuraram suas sustentações filosóficas.

A essa altura já teremos alguns elementos para abordar a hipótese que levantamos, mas ainda não será suficiente para respondê-la.

Na seção 3 “Cidadania, política e emancipação humana nos Cadernos”, a fim de nos aproximarmos do que foi proposto para esta tese, iremos aprofundar em alguns pontos fulcrais para podermos afirmar se o movimento “Por uma Educação do Campo” caminha ou não pelo ecletismo teórico e filosófico, e quais consequências isso traz para a população do campo em termos de superação da ideologia dominante.

Na seção 4, “Princípio educativo da categoria trabalho e a dicotomia cidade–campo” desenvolveremos os argumentos necessários para a comprovação da nossa

hipótese. Para nosso intento, teremos, nesse momento, um forte apoio dos escritos de Marx e Engels. A nossa proposta será a de fazer o seguinte paralelo: o que os cadernos exprimem em termos de trabalho e economia para a classe trabalhadora e como podemos entender essas questões pela ótica marxiana. Neste ponto já saberemos se a questão teórica – um possível ecletismo –, leva os trabalhadores para a alienação e conformação com o sistema ou para a libertação e para a possibilidade de superação da ordem burguesa.

Na última seção “Educação: o papel revolucionário das escolas do campo” traremos dados sobre o desempenho das escolas do campo diante da *performance* das escolas da cidade. Esses dados, obtidos por meio do Saeb 2017, nos fornecerão um raio-x acerca de como estão as escolas do campo em termos de rendimento escolar e nos ajudará a pensar propostas reais para a educação dessas escolas.

Após essa análise do Saeb, mostraremos de que modo as escolas executam o seu papel dentro da ordem burguesa como perpetuadoras das classes dominada e dominante, por meio de dados obtidos do Enem de 2019.

Depois de mostrar como a burguesia usa das escolas para se perpetuar como classe dominante, procuraremos apontar uma possível solução para dois problemas: 1º uma proposta que vá ao encontro do movimento “Por uma Educação do Campo” oferecendo-lhe um norte teórico e filosófico que, a nosso ver, é emancipador; 2º a questão da Revolução da classe trabalhadora e como viabilizá-la por meio das escolas do campo.

Em suma, todo esse caminho a ser percorrido será feito por meio do marxismo. Teremos, no materialismo histórico, a nossa principal ferramenta de análise para todas as questões que surgirem. Entendemos que somente por meio do viés marxista é que podemos encontrar as reais soluções para os problemas do capitalismo, que é um sistema opressor e gerador de desigualdades.

## **2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: LÓCUS E CONCEPÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Palavras iniciais sobre a seção**

Esta seção 2 terá como ponto de partida uma breve contextualização sobre o movimento “Por uma Educação do Campo”. Como não é nossa intenção esgotar as informações sobre esse assunto – e cremos que nem seria possível tal empreitada – nos limitaremos a apresentar algumas informações mais gerais, fundamentais para que se possa fazer uma breve apresentação dos cadernos.

Nesse sentido, os sete cadernos serão, num primeiro momento, apresentados de forma bem genérica e, ao longo deste trabalho, iremos nos aprofundando nos mais variados tópicos ali presentes, tais como filosofia, trabalho, economia e educação.

Após essa apresentação, nosso próximo passo será mostrar de que forma acontece o que denunciemos como “ecletismo teórico”. Como são muitos os autores que ajudaram na elaboração dos cadernos, ver-se-á que o ecletismo salta aos olhos, chegando à contradição interna do próprio movimento, que denuncia as injustiças do capitalismo, mas, ao mesmo tempo, crê ser possível uma sociedade melhor dentro da perspectiva capitalista.

Do ecletismo teórico partiremos para a questão filosófica, na qual veremos uma certa preponderância de Paulo Freire, mas, de antemão, já adiantamos que o próprio Paulo Freire – não obstante a relevância de sua filosofia da educação – é também fruto de um ecletismo filosófico.

Para finalizar, explicitaremos que, por adotar uma perspectiva tão ampla, o Movimento acaba por perder muito do seu potencial revolucionário, justamente por falta de uma coerência filosófica.

### 2.1.1. Breve contextualização sobre o Movimento

Os textos da Coleção “Por uma Educação do Campo”, objeto de nossa pesquisa, são organizados em sete<sup>1</sup> volumes e registram não só a trajetória histórica da construção da luta por efetivação de políticas públicas de Educação do Campo, como delineiam as bases filosóficas que fundamentam essa proposta educativa.

Sobre essa trajetória podemos acompanhar, no primeiro volume da Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, o breve histórico da constituição do movimento que deu nome à coleção de cadernos. Nesse breve histórico encontramos a informação sobre a criação de uma espécie de aliança, que se dá após a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo MST em parceria com a UnB, a CNBB, a UNESCO e a UNICEF – organizações que determinaram expandir o trabalho desenvolvido. A ampliação dos trabalhos concretiza-se na Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que, em seguida, se transformaria numa Articulação Nacional.

Não temos o intento de detalhar com riqueza de informações o percurso histórico da educação rural em nosso país, nem mesmo apontar como se deu o desenvolvimento ideológico econômico da nação no momento em que esses representantes se organizam para a realização dessa conferência. Não se trata de desconsiderar o delineamento de tal problemática dentro do contexto histórico da sociedade, mas, sim, entender que, ao falar da constituição dos cadernos e detalhar as temáticas abordadas, essas informações estarão implícitas. Além disso, outros autores já se ocuparam com esta contextualização em outros trabalhos. Assim concentraremos nossos esforços em apresentar o percurso histórico da concepção dos cadernos em si, mesmo sabendo que esse percurso não se dá de maneira isolada, mas é parte de um todo social.

Com tais ressalvas, queremos apresentar a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998. Deste processo de mobilização surge a ideia da produção dos Cadernos<sup>2</sup>. De acordo com os organizadores, os Cadernos “têm por finalidade alimentar a reflexão, motivar a mobilização das bases e favorecer o intercâmbio de experiências” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p.

---

<sup>1</sup> É de suma importância atentar-se que a coleção de cadernos da articulação nacional compõem seis cadernos na íntegra, no entanto, a numeração dos volumes é contabilizada até o sete, mesmo sabendo que o sexto caderno não chegou a ser publicado.

<sup>2</sup> Portanto, quando nos referirmos, ao longo do texto, usando a terminologia “cadernos” estaremos falando da coleção objeto desta pesquisa.

161). A partir dessa conferência, o movimento passa a se denominar articulação nacional “Por uma Educação do Campo<sup>3</sup>”.

Vale dizer que os Cadernos da Coleção “Por uma Educação do Campo” resumem o roteiro a ser seguido para fundamentação da base da educação do campo, uma vez que esses cadernos apresentam suas concepções teóricas e filosóficas acerca do tema. Por esse motivo, foram utilizados como o material empírico para a realização desta pesquisa. Uma vez que pesquisar em todo material produzido com a temática seria impossível, nos concentramos no cerne do que se debatiam nas conferências e representam o consenso desses debates entre as entidades proponentes representadas por seus autores.

Sobre os autores dos textos que compõem os Cadernos, é importante saber que inerente à sua escrita estão as influências de suas bases filosóficas, que são repletas de termos e categorias que formam conceitos. É sabido que nem todas as palavras são conceitos filosóficos, porém é impossível não admitir que um vocabulário oriundo de uma dada corrente filosófica nos permite dizer a que conceito estamos nos referindo. Do mesmo modo, utilizar um vocabulário inadequado à corrente filosófica proporciona, ao leitor, uma confusão conceitual. É sabido, também, que uma equipe de autores foi designada para compor a escrita de acordo com os interesses das entidades que elas representavam e essas foram suas principais referências ao longo de todo processo de composição dos Cadernos. Por serem originalmente diferentes, trouxeram para a esfera da educação do campo subsídios teóricos que constituíam os ideários de suas linhagens, com suas autoridades e determinações políticas.

Sendo assim, a composição dos escritos é uma conjunção de interlocutores distintos, provenientes dos movimentos sociais, das universidades, dos governos e dos grupos apoiadores, como as ONGS e a Igreja Católica.

No grupo dos autores pertencentes aos movimentos sociais, estão: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge<sup>4</sup>. No grupo dos autores provenientes da academia: FERNANDES, Bernardo Maçano; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; ARROYO, Miguel Gonzales<sup>5</sup>; DUARTE, Clarice Seixas; MICHELOTTI, Fernando; SILVA, Rosa Helena Dias da. Procedentes da gestão do Estado, temos: MOLINA, Monica Castagna<sup>6</sup>; SANTOS, Clarice

<sup>3</sup> Os três primeiros exemplares dos Cadernos chamaram-se “Por uma Educação Básica do Campo”, porém, com a mudança nas reivindicações para a ampliação da educação para os povos do campo em todos os níveis, muda-se o nome para “Por uma Educação do Campo”, contemplando todos os níveis e modalidades de educação. O mesmo se deu em relação ao nome da articulação nacional.

<sup>4</sup> Ambos integraram a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, no INCRA.

<sup>5</sup> No caso deste autor, destacamos que sua origem é a academia, mas que tem presença marcante como assessor do Estado para a elaboração/avaliação de políticas e, também, na assessoria aos movimentos sociais.

<sup>6</sup> Atualmente é professora da UnB.

Aparecida dos; OLIVEIRA, César José de. Pertencentes às instituições de apoio: Irmão NÉRY (Igreja); CERIOLI, Paulo Ricardo (Igreja); BENJAMIN, César (Consulta Popular, organização da sociedade civil) (TITTON, 2009, p. 38).

É compreensível que o considerado número de escritores com bases tão distintas traga consequências à linearidade da proposta, sobretudo por associar entidades com interesses tão antagônicos, a exemplo dos representantes do poder político e dos movimentos sociais. Mesmo assim, entendemos que é saudável ser aberto ao contraditório, ao debate, à análise e à crítica das propostas de maneira franca. Nesse sentido, definimos que nossa análise sobre as bases teórico-filosóficas dos proponentes dos cadernos, passará pelo crivo da crítica, não no sentido pejorativo, mas, sobretudo, no bojo marxista do termo. Com relação ao significado do termo, concordamos com o que diz Tonet:

Para Marx, contudo, crítica não tem um sentido depreciativo e nem sequer um sentido apenas lógico ou epistemológico. Já acentuamos, anteriormente, o caráter ontológico da sua perspectiva. Neste sentido, crítica, significa, para ele, o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites, tendo sempre como parâmetro os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana. E, na medida em que as teorias são parte integrante deste movimento, criticá-las significa verificar em que medida elas são capazes de captar a natureza daquele processo e em que medida seus acertos, erros, lacunas, etc., são expressão de interesses sociais em jogo. Quando, portanto, falamos em crítica da cidadania, no sentido marxiano, é a isto que nos estamos referindo e não à simples desqualificação e denúncia ou ao exame lógico e/ou epistemológico de qualquer teoria a respeito dela (TONET, 2005, p. 55-56).

A nosso ver, a crítica é um mecanismo muito eficiente no exame dos cadernos, uma vez que consente averiguar as explicações acerca da realidade com a totalidade social em um dado momento histórico em conjunção com a compreensão do mundo a partir das determinações objetivas da produção da vida humana, pois o ser social é uma totalidade articulada em processo de constante construção de sua humanidade. Dessa maneira, nos inserimos em uma análise de cunho materialista, por entender que esta é a única maneira de reproduzir o mundo de forma fiel no campo do raciocínio e no da escrita, portanto, isso significa, representar o mundo material no campo teórico. De fato, a história tem como principal função representar o mundo e suas relações mais complexas, dinâmicas e contraditórias. Assim, nosso percurso de análise tem um profundo alinhamento com o que escreve Titton:

Entretanto, nos parece de relevância indiscutível para os que atuam no campo educacional recuperar a centralidade da teoria na construção do conhecimento, e a necessidade de identificar as categorias da prática concreta de produção da vida que permitem apreender como o homem se humaniza e como a educação, em tempos de degeneração das relações sociais de produção dominantes, pode auxiliar na tarefa de superação do capitalismo. Isto exige que se apreendam as categorias a partir da compreensão do ser social que as produz historicamente. Para tanto, resgatar conceitualmente o papel da teoria significa compreender o que é e como é produzida a teoria. Partimos do pressuposto que, enquanto produção humana, toda a produção teórica decorre do grau de desenvolvimento das relações de produção da própria vida humana. Assim, é histórica, e traz em si a materialidade de seu tempo, buscando apreender o concreto pelo pensamento (TITTON, 2009, p. 40-41).

Dito isso, entendemos que é necessário descrever nosso objeto de maneira a apresentar suas características principais, a fim de proporcionar uma visão completa e as implicações que isso acarreta ao longo do desenvolvimento das próximas seções desta tese. Observar quem organiza cada caderno, quem determina as pautas de estudo, qual a aplicabilidade dos conceitos nos mais distintos temas da educação do campo, revela que há uma multiplicidade de vertentes filosóficas e, por que não dizer, um embate teórico e epistemológico, principalmente na maneira com que os proponentes fazem suas leituras da realidade.

### 2.1.2. Visão geral sobre os Cadernos

No intento de dar um panorama geral desse material, devemos percorrer seis cadernos apontando os dados a título de comparação dos volumes, com o propósito de sistematizar e situar nossa análise com o máximo de precisão possível. Assim no caderno 1 temos KOLLING<sup>7</sup>, Edgar Jorge, Irmão NERY, Israel José e MOLINA, Mônica Castagna, como organizadores. Exceção feita ao caderno 7, onde HACKBART, Rolf, faz a apresentação inicial dos temas a serem discutidos no caderno, em todos os outros volumes publicados, o Irmão Nery elabora esta breve exposição dos pontos abordados no volume de forma sucinta e objetiva. No texto “*Histórico da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*” a temática central é a história da construção do Movimento “Por uma Educação Básica do Campo”.

A nosso ver, o texto apresenta as categorias: projeto popular de Brasil; projeto popular de desenvolvimento do campo e educação básica do campo. O objetivo do texto é proporcionar uma reflexão e mobilização do povo em favor de uma educação que leve

---

<sup>7</sup> Optamos por nomeá-los da forma com que se apresenta nas referências bibliográficas para facilitar a identificação dos escritores.

em conta, em seus conteúdos e metodologia, a especificidade do campo. Podemos constatar que, neste primeiro texto, os promotores querem uma educação construída pelos sujeitos do campo, com conteúdo e metodologia específica para o campo, ressaltando a Cultura do campo; sujeitos do campo e um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Seguindo com este primeiro caderno, temos a publicação do texto base que orientou os debates da primeira conferência denominado “*Por uma Educação Básica do Campo: Texto Base*”, cuja temática central é a concepção de Educação do Campo, seu contexto e desafios. Entre as principais categorias apresentadas está a noção de educação como processo de formação humana: escolarização e o projeto de desenvolvimento; as dualidades campo–cidade, agricultura familiar–agricultura camponesa; realidade do campo brasileiro e da educação no campo; política pública e aprender a aprender como possibilidade de concepção de educação do campo. Sua problemática se apresenta na forma da questão: “Quais são as bases para a construção de uma educação do campo?”. Para finalizar este primeiro caderno, entendemos que as principais demandas foram a reivindicação de uma educação do campo como estratégia de inclusão – educação como direito social; Educação como amplo processo de formação humana e Educação Popular. Notamos a tentativa de definir os conceitos de Formação humana; Escolarização; Projeto de desenvolvimento; Realidade; Identidade; Cultura dos povos do campo; Política pública; Democracia ampliada; Escola do campo; Aprender a aprender, assim como a possibilidade de concepção de educação do campo.

O terceiro e último texto, por sua vez, trata das conclusões da I conferência e tem como temática os desafios e uma proposta de ação para a educação do campo, bem como, as discussões da conferência para a edificação da educação do campo via práticas pedagógicas e políticas públicas. Outros pontos abordados são o requerimento da educação como direito social acessível a todos os moradores do campo, que educação seja plural e constitua uma pedagogia libertadora. Além de reafirmar a cultura como uma identidade que necessita de um trabalho pedagógico específico.

Os organizadores do caderno 2 são ARROYO, Miguel Gonzáles e FERNANDES, Bernardo Mançano. Este volume é dividido em duas partes: na primeira ARROYO, Miguel Gonzáles, apresenta o texto “*A educação básica e o movimento social do campo*” que, como o próprio título aponta, trata do Movimento Social e educação, sobretudo no campo. Resumidamente, esse texto afirma que o movimento social no campo, por si só, é educativo, apontando a educação do campo como um direito social. Afirma, ainda, que a escola é também um lugar de acesso à cultura e que se necessitam de estruturas escolares

que incluam os indivíduos do campo, questionando “Que educação básica o movimento social no campo estaria construindo?” A nosso ver, ele entende a educação como um direito social e aponta para a necessidade de uma renovação pedagógica de raízes populares, democráticas e humanística. Portanto, para ele o movimento social no campo é educativo, pois está na esfera da pedagogia do fazer, da prática social que constrói novos sujeitos de direito.

Dando continuidade ao segundo volume, FERNANDES, Bernardo Mançano, intitula seu texto simplesmente de “*Por uma educação básica do campo*”, em que aponta a relação e a interação cidade–campo, denunciando uma subordinação do campo à cidade, e que essa subordinação é política. No bojo de seus delineamentos, ele é favorável a que a escola do campo defenda os interesses políticos, culturais e o fortalecimento da economia da agricultura voltada para o camponês, para que haja um desenvolvimento social, econômico e democrático. Sua preocupação está em propor uma escola do campo que valorize a cooperação entre campo e cidade, no que diz respeito aos interesses, cultura, conservação da identidade e o fortalecimento da economia dos camponeses. Sendo assim, ele pensa em uma educação para a liberdade, para o exercício da democracia e para a realidade da prática social do campo.

O caderno 3, por sua vez, traz BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete como organizadores. Este volume foi organizado em duas partes, a primeira apresenta o texto “*Um projeto popular para o Brasil*” que ficou sob a responsabilidade de BENJAMIN, César, seu objetivo foi trabalhar a ideia de um novo projeto de Brasil a partir de bases populares, seu texto traz a problemática da necessidade deste projeto somado à identificação de seus princípios organizativos. Para isso ele apresenta um debate aprofundando uma breve análise sobre a concepção de Estado e suas relações de poder dentro do sistema capitalista. Depois disso, trabalha seu projeto popular de caráter público, coletivo e democrático que coloca em primeiro plano os princípios da soberania, solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade, democracia popular como finalidade de sua luta política.

A segunda parte traz um texto de CALDART, Roseli Salete intitulado “*A escola do campo em movimento*”, que aborda os movimentos sociais como princípio educativo, usando, especificamente, a escola do MST como ponto de partida de sua reflexão, valorizando as memórias, a mística e os valores dos sujeitos sociais do campo e suas contribuições na formação humana. Assim, a autora apresenta os fundamentos da pedagogia do Movimento que, em sua visão, está baseada na luta social, tendo como

enfoque principal o direito à terra. Ela aborda as concepções fundamentais para essa pedagogia, como a produção da cultura, a história, o papel da alternância na escola do campo, bem como, do movimento de luta social com vistas a uma educação popular dos povos do campo, valorizando e preservando sua diversidade, identidade e cultura.

Sua preocupação está em resolver o seguinte dilema: como construir uma escola do campo partindo dos fundamentos pedagógicos do MST cuja base é o movimento social como princípio educativo? Desta maneira, sua tese é que o movimento sociocultural tem uma essência humanizadora dos trabalhadores que dele participam, pois estão constantemente na luta pelo direito de formular uma educação de cunho popular, que proporcione transformação na condição dos sujeitos sociais do campo, ou seja, uma formação humana multidimensional do povo do campo.

Tendo em vista que, em 2002, os representantes da articulação em pauta, haviam conquistado a atenção do poder público para seus problemas fundamentais, entre eles a educação do campo, uma grande esperança foi depositada no novo projeto de governo, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva nesse mesmo ano – um presidente sindicalista, com um discurso de cunho conciliador que visava ouvir os brasileiros de todos os cantos do país e proporcionar dignidade aos que, até então, eram invisíveis aos olhos do Estado. A partir desse momento, a articulação enxerga uma possibilidade real de que seus anseios sejam atendidos com a criação de políticas públicas e, conseqüentemente, com a melhora da qualidade de vida dos trabalhadores do campo, por isso o próximo volume dos Cadernos transpira esperança na letra dos autores e o Movimento renova suas forças.

Com essa observação, nossa análise segue em direção ao caderno 4 organizado por KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete, a temática central dos organizadores deste volume é a “*Educação do Campo: identidade e políticas públicas*”. Inicialmente temos uma espécie de continuidade no que diz respeito ao texto de Caldart do volume anterior, porém nesta oportunidade ela aprofunda suas reflexões acerca da identidade dos povos do campo delimitando com mais precisão sua concepção sobre a educação vinculada às lutas sociais do campo, a educação como direito universal, a proximidade da pedagogia do Movimento com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a Pedagogia da Terra. A autora mostra um alinhamento à ideia de que os moradores das zonas mais afastadas são sujeitos de direitos e que devem ter suas diversidades sociais respeitadas. Caldart acentua, assim, seu viés culturalista de leitura dos fenômenos reais e circunda sua reivindicação no campo da preservação da

identidade do povo do campo por meio de uma educação específica, ou seja, sua reflexão está no âmbito da identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se juntam para lutar por uma educação do campo e ainda observa o fio condutor que identifica os diferentes sujeitos da educação do campo.

Ainda na primeira parte deste quarto volume, temos o trabalho de MOLINA, Monica Castagna, intitulado “*Desafios para os educadores e as educadoras do campo*”, que aponta os desafios para os docentes do campo e situa essa educação como área própria de conhecimento dentro de uma esfera pública no campo do direito para o desenvolvimento social como um espaço de cidadania plena. A questão que motiva sua reflexão é “Quais as tarefas e os desafios dos educadores do campo, na nova conjuntura que se inicia em 2003?” Dessa maneira, entende-se que, para a autora, a educação é vista como direito social e a educação do campo, deve constituir uma área própria de conhecimento, transformando o meio rural em um espaço de direitos dentro da esfera pública, proporcionando aumento do exercício da cidadania.

Este é um dos cadernos que requer nossa maior atenção, pois está repleto de anexos que trazem a materialização dos ideários do início dessa luta: os documentos anexados aos cadernos representam conquistas da articulação, como mostra este fragmento de Irmão Nery, que está na apresentação dos cadernos :

Na segunda parte há quatro textos importantes para a Educação do Campo na perspectiva da luta por políticas públicas. O primeiro traz na íntegra as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”: Parecer do CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002. O segundo, do Prof. Dr. Bernardo Mançano, da UNESP, “Diretrizes de uma Caminhada”, é um comentário pertinente sobre o documento do CNE/CEB. O terceiro texto traz as “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas”, Resolução CNE/CEB, nº3/1999. E o quarto texto, da Professora Rosa Helena Dias da Silva, membro do Conselho Missionário Indigenista (CIMI), órgão da CNBB, faz uma leitura das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, a partir da temática da educação escolar indígena, comparando e aproximando estas caminhadas (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 8).

Portando, esta segunda parte do volume 4, é dedicada a uma leitura desses documentos oficiais pelos integrantes da articulação, apresentando aos membros das entidades envolvidas a visão da articulação sobre os documentos compilados. O primeiro texto é de FERNANDES, Bernardo Mançano. Em “*Diretrizes de uma caminhada*”, o autor expõe a construção das Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica do Campo (DOEBC) relatando a marcha e as melhorias na constituição e admissão das DOEBC, e os debates travados no âmbito organizacional, ao apontar a necessidade de

uma educação que partisse da realidade do indivíduo habitante no campo, assim como a obrigação de uma concepção democrática de educação que seja “no” e “do” campo. Para além do lugar da escola, Fernandes aponta que a educação deve continuar vinculada às lutas sociais do campo, pois a educação é um direito universal e os moradores do campo, são sujeitos de direitos, portanto, carecem dela para o seu desenvolvimento pleno, sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade.

Finalizando este volume, temos DA SILVA, Rosa Helena Dias, com a temática “*DOEBEC – uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena*”, que traz em seu bojo a comparação da Educação como direito social e a profunda relação da Educação do Campo com a Educação Indígena, apontando os trabalhadores do campo e os povos indígenas como protagonistas com especificidades étnico-culturais similares, com a necessidade de inclusão social e de propostas curriculares próprias. Portanto, reafirma, são indivíduos que carecem de Política Pública para atenderem suas especificidades.

Dando sequência à lógica que estabelecemos, segue a observação do caderno 5. As organizadoras deste volume, MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de, dão ênfase à construção de um projeto político pedagógico específico para a educação do campo. O primeiro texto que compõe este volume é de autoria de CALDART, Roseli Salette: “*Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo*”. Mais uma vez, a autora se propõe a falar sobre a construção de uma identidade dos sujeitos da educação do campo, tendo como pano de fundo, neste texto, a necessidade de se constituir o paradigma da educação do campo, apresentando a Pedagogia Socialista em uma perspectiva humanista e crítica, cujo princípio educativo é o trabalho.

A necessidade de construção de um novo paradigma para a educação do campo é de maneira similar abordado por FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Monica Castagna, na construção conjunta do texto “*O campo da Educação do Campo*”. Nesse trabalho, os autores apontam as principais características do campo brasileiro e o paradigma da educação do campo sob a perspectiva da dicotomia campo–cidade problematizando a realidade, denunciando as contradições para, a partir das verificações, construir um paradigma próprio, que valorize o desenvolvimento sustentável do lugar onde estes trabalhadores do campo vivem.

Na sua segunda participação, ARROYO, Miguel, reafirma sua teoria sobre a educação do campo como direito. Em sua forma de pensar apresentada em “*Por um*

*tratamento público da Educação do Campo*”, a consciência do público é que provoca a ampliação da consciência social dos direitos. Para o autor, as formas de produção de vida são inerentes à existência do ser humano e de sua formação, portanto, estão intimamente vinculadas à produção do conhecimento e seus valores. Arroyo ainda ressalta a necessidade de um redirecionamento e um trato público da educação do campo para que os envolvidos possam desenvolver uma consciência política.

Fechando este volume, temos JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo, aprofundando os argumentos sobre a necessidade de construção de um novo paradigma próprio da educação do campo a partir de conceitos e categorias que abarquem os diferentes paradigmas, intenção apontada já em seu título: “*Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo*”. Depois de desenvolver as dimensões do conceito de paradigma e apresentar a necessidade de superação do paradigma capitalista, a autora aponta para a direção que pretende guiar sua proposta de educação para o campo, que a seu ver deve ser emancipatória.

O caderno 6, “*Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste*”, penúltimo volume da coleção, não chegou a ser publicado, por esse motivo nossa análise não passa por este volume. Entretanto, vale ressaltar que o mesmo registra os debates tecidos no I Encontro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Região Sudeste, realizado em Vitória/ES, no período de 29 e 30 de setembro e 1º de outubro de 2004, organizado por FOERSTE, Erineu, SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit e DUARTE, Laura Maria Schneider. O que sabemos é que o volume se constitui de textos apresentados no I Encontro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Região Sudeste, organizados de acordo com a sequência das apresentações durante o evento. No primeiro momento são avaliadas as pesquisas realizadas pelos integrantes dos movimentos cujos títulos são “*Assentamentos rurais e perspectivas da reforma agrária no Brasil*” e “*Pesquisa de avaliação externa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*”. No segundo momento foram apresentados dois escritos acerca da temática da constituição do projeto político-pedagógico da educação do campo. No terceiro momento foi organizado um debate sobre três textos que tratam da educação do campo, tendo como cerne a competição de projetos de desenvolvimento para o meio rural. No quarto e derradeiro momento, foram agrupados os relatos das experiências apresentadas no Encontro.

Por último, e não menos importante, temos o caderno 7 organizado por SANTOS, Clarice Aparecida, que trata, de maneira geral, sobre o direito à educação do homem do

campo e sobre as políticas públicas de educação. O primeiro texto do caderno é escrito por OLIVEIRA, César José de e SANTOS, Clarice Aparecida intitulado “*Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária*”, que trata dos modelos de educação e de sua relação com o desenvolvimento transnacionalizado para o campo. Além disso, aborda as problemáticas da reforma agrária, e da luta por políticas públicas para a formação dos sujeitos de direito que vivem e trabalham no campo. Os autores pretendem promover um novo modelo de desenvolvimento do campo a partir de uma nova matriz tecnológica e educacional.

No segundo trabalho, temos mais uma participação de MOLINA, Monica Castagna com texto “*A Constitucionalidade e Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo*”, seu objetivo é apresentar subsídios jurídicos para fundamentação da educação do campo, aprofundando a reflexão, na medida em que surge o questionamento se tais subsídios realmente fortaleceriam as políticas públicas de educação do campo e proporcionariam a segurança da efetividade deste projeto educativo. De maneira marginal, aparecem os dilemas do pluralismo ideológico, bem como os reflexos sobre a ampliação do direito à educação do campo, que significa ampliar a esfera do Estado sobre os movimentos sociais e, dessa forma, maximizar o controle estatal sobre o conjunto social organizado.

Temos também as contribuições de DUARTE, Clarice Seixas, com o texto “*A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo*”, tratando do direito à educação para os povos do campo e a sua constitucionalidade, ressaltando a necessidade de políticas públicas universalizantes de educação para esses povos e a concretização do princípio da igualdade material, fortalecendo o ideal de educação como direito social.

Seguindo a ordem de organização do volume, temos outro veterano em participações, FERNANDES, Bernardo Mançano, que, nesta oportunidade, disserta sobre os projetos de campo em disputa, os conflitos e as ideias hegemônicas que caracterizam os projetos de rural/campo em disputa, suas contradições antagônicas e o papel da educação do campo neste contexto, sob o título de “*Educação do Campo e Território Camponês no Brasil*”. O autor busca fortalecer o pensamento de educação do campo para o indivíduo residente nestas áreas, contrapondo a lógica capitalista do agronegócio e seu projeto de exploração do trabalhador do campo.

Outra autora a participar da constituição deste volume é CALDART, Roseli Salete. Em “*Sobre Educação do Campo*”, segundo a própria autora, mesmo sem o intento de cristalizar as discussões, ela conclui seu entendimento sobre o conceito de educação

do campo, discutindo quais são suas concepções de educação do campo e suas contribuições para a construção deste conceito. Nesse sentido, aborda as questões de uma transformação social e da emancipação humana e socialista com base em uma educação específica para a classe trabalhadora do campo em contraposição à visão liberal de educação, porém continua afirmando a necessidade de um pluralismo de concepções pedagógicas para que essa emancipação humana aconteça na prática.

Finalizando este volume e a coleção, porém, não as reflexões, temos o texto “*Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção – cidadania – pesquisa*”, de MICHELOTTI, Fernando. Neste texto, o autor debate a materialidade de origem da educação do campo, afirmando que ela exige ser pensada na tríade apresentada no título. A partir disso, ele busca delimitar os conceitos-chaves da educação do campo e a sua probabilidade de materialização como motor de uma nova esperança de educação para os camponeses.

Essa tríade nos permite aprofundar um pouco mais o conceito de cidadania, bem como suas implicações na esfera política, proporcionando, a nosso ver, um dos pontos cruciais das nossas sugestões desse volume, uma vez que ela representa uma síntese que abrange boa parte dos conceitos apresentados em todo o desenvolvimento destes congressos, sistematizados e relatados nos volumes desta coleção, culminando no esperado estágio de emancipação humana.

No decorrer de nosso trabalho, procuramos, entretanto, apontar algumas deformações nos conceitos apresentados, evidenciando as consequências de uma visão eclética de leitura dos fundamentos, o que acarreta um domínio da classe burguesa sobre os ideais revolucionários do proletariado do campo, limitando, assim, o seu poder transformador e controlando as mudanças, na medida em que satisfaz minimamente as demandas dessa classe. Neste ponto concordamos com o que denuncia Oliveira (2008) na conclusão de sua tese de doutoramento:

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 (OLIVEIRA, 2008, p. 456).

Segundo o autor, bem como em nossa visão, o “distanciamento dos projetos de educação do campo do viés marxista de interpretação da realidade e de concepção de projeto educativo” se dá por sua perspectiva eclética:

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 (OLIVEIRA, 2008, p. 456).

Sabemos que é meticulosa essa delimitação do nosso objeto de pesquisa, no entanto, ela é necessária para nos colocar a par dos limites<sup>8</sup> que temos para avançar. Neste ponto, nossa análise caminha em conformidade com o que apresenta Tilton (2010) na conclusão de sua tese de doutorado.

No caso da educação do campo, demonstramos que seu atendimento via políticas públicas é praticamente restrito a programas de governo, sem perspectiva de continuidade, na forma de projetos periódicos, e por duas políticas de Estado, a saber, a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a inclusão da Educação do Campo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os dados das políticas públicas demonstraram que não há intenção do governo de articular um projeto educacional que vise atacar de fato os problemas educacionais do campo, mantendo o projeto educacional atrelado ao projeto de desenvolvimento dominante no campo hoje, a saber, o avanço do capital sobre a agricultura (TITTON, 2010, p. 208).

Levando ainda em consideração tais conclusões, acrescenta:

Na análise dos textos que serviram/servem de referência na produção da educação do campo, presentes nos Cadernos da Coleção por uma Educação do Campo, pudemos confirmar o que as experiências históricas já vêm demonstrando, que é a falência de proposições que não enfrentam de forma explícita e clara o problema central hoje posto à humanidade: a necessidade de superação do atual modo de produção que aumenta os níveis de barbárie e coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade. Ou, dito de outra forma, não pauta claramente o que há mais de um século foi anunciado: socialismo ou barbárie.

---

<sup>8</sup> Em análises dos cadernos “Por uma Educação do Campo”, Fátima Morais Garcia constata que a coleção representa “um conjunto de reflexões e proposições que dão corpo a um projeto de educação para o campo, partindo inicialmente da luta por políticas públicas que venham a ser implementadas e garantidas pelo Estado brasileiro. Além dessa luta pela educação para ‘os povos que vivem no campo’, também fica claro que o intuito não é viabilizar uma forma de organização social no campo, com perspectivas de romper com o ‘paradigma capitalista moderno’ de formação humana e de produção material da vida” (GARCIA, 2009, 173). É evidente que este rompimento não acontece, pelo fato de estar limitado ao âmbito da emancipação política, ou seja, estar ligada às conquistas via políticas públicas e restringindo – se a estas, sem ir além da lógica do capital.

Assim, pudemos identificar que o movimento teórico representa a apreensão do movimento presente na luta de classes, e que seu afastamento da explicação do real a partir das categorias da prática e de uma perspectiva da totalidade social são expressões do transformismo e da desesperança presente em setores importantes dos lutadores sociais. A presença de teorias idealistas, com destaque às teorias pós-modernas, além de demonstrarem opções dos intelectuais, demonstram o rumo que busca dar às lutas sociais que servem de base para suas elaborações (TITTON, 2010, p. 209).

Depois desses apontamentos, impossível continuar este trabalho sem aprofundar os temas que nos propusemos a investigar na introdução. Seguimos, portanto, no intento de evidenciar o ecletismo teórico presente na proposta de educação para o campo formulada pelas entidades envolvidas nesta articulação nacional. Uma vez que, em nossa leitura, esta proposta não possui características marxistas – mesmo usando de um vocabulário pertinente às categorias e aos conceitos que são pertinentes a essa corrente teórica –, apresentamos, como sugestão de leitura da realidade, o materialismo histórico como fio condutor para uma educação que seja para classe trabalhadora do campo e da cidade, com potencial para fomentar a real emancipação humana no sentido mais completo dessa categoria.

## 2.2. O Eclesiástico Teórico Presente na Proposta “Por uma Educação do Campo”

Desde os anos 1960, com a Educação Popular, tivemos alguns avanços na busca por uma melhor conscientização política a respeito da educação oferecida aos povos do campo. Por isso, é preciso entender que os movimentos sociais do campo tiveram uma grande importância neste processo. Nesse sentido, devemos rapidamente avaliar as condições atuais da educação no campo, e ao fazer isso, somos levados a refletir sobre a Questão Agrária, constituída pelas relações sociais nele estabelecidas, o que nos leva a concordar com a seguinte concepção, a qual define essa questão

[...] como um problema estrutural do modo capitalista de produção. Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso de diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infindável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para a sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. Todavia, a questão agrária não é uma questão conjuntural, como muitos pensam. A questão agrária é estrutural, portanto não há solução para a questão agrária a partir do modo capitalista de produção (FERNANDES, 2008, In: SANTOS et al., 2008, p. 43-44).

Nesta lógica, os camponeses são obrigados a tomar partido nesta luta de classes, pois desejam ter direito de serem possuidores dos seus próprios meios de produção, assim o tempo investido em instrução, para emancipação, faz da educação de seus membros militantes uma das maiores armas a favor da resistência frente ao modo de produção capitalista.

Ao discutirmos este espinhoso tema: a análise das Bases Filosóficas dos pressupostos teóricos presentes nas propostas do movimento “Por uma Educação do Campo”, queremos deixar claro que entendemos a importância deste movimento, sobretudo pelo fato de que seu surgimento se deu num momento de muita luta dos movimentos sociais, num processo de resistência contra a sua criminalização no governos liderados pelo PSDB/PFL/PMDB – representantes da direita e extrema direita brasileira –, nas décadas de 1990 e seguintes.

O movimento liderado pelo MST, em defesa de uma educação do campo serviu principalmente para denunciar as condições a que as escolas da zona rural estavam relegadas. Até aquele momento, segunda metade da década de 1990, as escolas rurais

recebiam pouca ou nenhuma atenção dos governantes, sendo obrigadas, na maioria das vezes, a ficar com móveis e equipamentos que as escolas do meio urbano descartavam, por julgar que não serviam mais para si.

Além disso, as escolas rurais praticamente não contavam com laboratórios, bibliotecas, espaços para esportes, sendo que a maioria, sequer tinha energia elétrica, água canalizada e banheiros com fossa, daí a importância de se defender uma educação do campo, no período.

Na mesma linha de raciocínio, e trazendo o nosso objeto de pesquisa para o debate, Mauro Tilton fala sobre os Cadernos do movimento “Por uma Educação do Campo”. Sua análise buscou identificar “os fundamentos da concepção educacional que sustenta a educação do campo, explicitando a que projeto histórico suas formulações se aportam” (TITTON, 2012. p. 111). Esse autor buscou, ainda, analisar a aplicabilidade das demandas do movimento via Ministério da Educação e Ministério de Desenvolvimento Agrário (TITTON, v. 4 n. 1, 2012, p.).

O autor constata e valoriza o importante papel do MST em conjunto com o movimento social nas conquistas das políticas públicas visando à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da qualidade de vida da população rural, porém em sua conclusão faz a contundente assertiva:

Mas na política pública e na reconfiguração do Estado que de fato o governo realiza, reforça o potencial destrutivo do capital, dando-lhe amplo espaço para gerar a barbárie de forma legal e sob sua proteção. Com isso, encarcera as disputas na institucionalidade, encaminhando as soluções para o interior do Estado. Nesse movimento vai impondo limites às lutas sociais, mantendo-as sob a tutela dos interesses do capital, que o comanda. Esse processo é ampliado pela retomada da articulação e da influência de setores da extrema-direita e da direita, que no campo articulam-se em organizações com inserção na política do Estado, como é o caso da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, cuja presidenta atual é também senadora da República. No caso da educação do campo, o atendimento via políticas públicas é praticamente restrito a programas de governo, sem perspectiva de continuidade, na forma de projetos periódicos. Os dados das políticas públicas demonstraram que não há intenção do governo de articular um projeto educacional que vise atacar de fato os problemas educacionais do campo, mantendo o projeto educacional atrelado ao projeto de desenvolvimento dominante no campo hoje, a saber, o avanço do capital sobre a agricultura (TITTON, 2012, p. 120 - 121).

Continuando no tema das políticas públicas, Marilsa Miranda de Souza no v. 4 n. 2 (2012) da revista *Germinar*, faz uma descrição analítica com vistas a “interpretar a realidade objetiva e subjetiva através dos termos e das categorias totalidade, contradição, ideologia e práxis, estudando as relações sociais e econômicas que determinam a

educação do campo e a produção das ações concretas dos sujeitos históricos que dela fazem parte” (SOUZA, 2012). Em conjunto com essa análise e no contexto da realidade do Estado de Rondônia, na década de 1990, a autora constata:

A pesquisa revelou que a educação do campo reflete os interesses econômicos do imperialismo, em aliança com as classes burguesas latifundiárias, em oposição aos das amplas massas de trabalhadores do campo. Revelou, ainda, que esses interesses se processam também no âmbito da cultura, no qual se estimula o individualismo e o misticismo, subjugando a cultura nacional por meio dos processos de aculturação camuflados pelo discurso de modernidade; que as políticas educacionais do Banco Mundial para os camponeses se revestem de um caráter “humanitário”, de “justiça social” e “combate à pobreza” e se concretizam prioritariamente na oferta do Ensino Fundamental, visando, sobretudo, conter a luta de classes, manter as classes dominadas sob controle, prepará-las para o trabalho cada vez mais precário e, principalmente, para servir ao agronegócio; revelou que a educação dos movimentos da Via Campesina, por possuir os mesmos fundamentos que a educação proposta pelo imperialismo, se aliou à burocracia do Estado, ao governo do PT por meio do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, retirando a máscara da proposta de educação crítica que reivindicava para os camponeses, ao contrário, se reveste de uma concepção revisionista e deformadora do marxismo, ligada aos princípios liberais pós-modernos, explicitamente definidos num ecletismo pedagógico anticientífico que serve ao objetivo imperialista de aplacar a luta de classes no campo e impedir a aliança operário-camponesa (SOUZA, 2012, p. 118).

Além do que apresentamos até o momento, existe também a preocupação com a formação docente, uma outra área problematizada na educação do campo que tem ganhado espaço nos últimos anos, devido a sua importância na formação de uma identidade, e o seu reconhecimento entre professores e alunos das escolas do campo. Adriana D’Agostini e Mauro Titton são os primeiros a tratar deste tema no v.6 n.1 da Revista *Germinal* (2014). Após a descritiva de alguns aspectos históricos importantes, como o registro das primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo que “iniciaram em 2007, com quatro universidades para realizarem experiências pilotos” – Universidade Federal de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS). Posteriormente essa formação foi efetivada como política pública através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO):

Com a ampliação dos cursos percebeu-se uma diversificação das perspectivas e de concepções teórico-metodológicas para educação do campo, pois isto depende do grupo/equipe que propõem e sugere o curso em cada Universidade. Constatou-se também que a partir do momento em que os cursos passam de especiais para regulares nas universidades as dificuldades e a perda de autonomia político pedagógica na elaboração dos projetos é maior pela necessidade de adequação à estrutura universitária e às questões burocráticas. Com os concursos tem-se ingresso de professores com experiência em educação do campo; outros com experiência na área de formação, mas não em

educação do campo; professores com diferentes concepções de educação do campo, o que tem provocado muita diferença entre os currículos e formação nestes cursos no Brasil (D'AGOSTINI; TITTON, 2014, p. 156).

Esse olhar crítico dos autores é, certamente, uma tentativa de fortalecer a visão revolucionária inicialmente apresentada em demandas desta natureza com a qual compactuamos, de maneira geral, seguindo sempre a mesma lógica: Existe uma demanda da população trabalhadora e empobrecida, essa demanda é combustível para as reivindicações dos movimentos sociais, depois de muita luta, conquista-se, mesmo que minimamente, o seu reconhecimento por parte do poder público.

Quando esta conquista se efetiva, ela torna-se política pública, o que, na maioria das vezes, desconfigura a essência da demanda original e atende de forma parcial às necessidades dos trabalhadores. Observando esse movimento, o que mais nos chama atenção são as mudanças ocorridas no processo de transformação da demanda dos trabalhadores organizados para uma política pública com o desmantelamento das características revolucionárias. Transformando o poder de organização revolucionário das demandas, na maioria das vezes, em ferramentas de controle do *status quo*, ou seja, usam de nossas lutas para formular ferramentas de controle dos movimentos.

Sobre o aspecto da valorização das conquistas dos movimentos sociais do campo e o distanciamento entre a reivindicação inicial e sua efetivação convertidas em políticas pelo Estado, temos as contribuições dos pesquisadores do GEPEC, Luiz Bezerra Neto, Flávio Reis dos Santos e Maria Cristina dos Santos Bezerra (2016). A partir dos apontamentos feitos em seus escritos, podemos entender melhor a importância das incansáveis lutas travada pelos principais nomes envolvidos na linha de frente dos movimentos sociais que lutam pela educação do campo. No entanto, para concluir o artigo desta edição, é apresentada uma importantíssima informação sobre o predomínio das exigências do capital internacional o que influenciou diretamente em muitas conquistas nacionais. Segundo os autores:

Não podemos nos afastar do entendimento de que as medidas, projetos, programas e políticas para a educação a partir da década de 1990, decorrem ou são influenciadas direta e/ou indiretamente pelas proposições resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), realizada por instituições multilaterais internacionais a serviço e em defesa do grande capital, assentada na fundamentação empresarial privada neoliberal (BEZERRA et al., 2016, p. 97).

E concluem:

Insistimos que uma das mais importantes funções do Estado na sociedade contemporânea é resguardar a hegemonia da conformação mercadológica da educação, cada vez mais submissa às exigências e determinações das empresas multinacionais e do capital internacional, que coordenam e conduzem a expansão do agronegócio em nosso país (BEZERRA et al., 2016, p. 98).

Assim, finalizando a inserção no contexto geral das áreas que estão diretamente relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, não podemos deixar de falar sobre o processo histórico da luta pelo direito à terra, um dos principais motores do movimento dos trabalhadores do campo, que também é o tema de vários debates do GEPEC, nosso grupo de pesquisa. O capítulo “A assim chamada acumulação primitiva” do livro *O Capital* aparece com destaque na composição dos principais argumentos que almejam construir uma educação que seja de qualidade para os trabalhadores, independentemente de onde eles estejam quando desenvolvem suas atividades laborativas. Esse capítulo do livro de Marx tem uma capacidade fantástica de expor as contradições e fragilidades do direito à propriedade, que é tão caro ao capitalista e serve como justificativa para a exploração da dignidade daqueles que buscam, através de sua força de trabalho, o meio para sobreviver. A exemplo disso temos o artigo de Luiz Bezerra Neto e Jaqueline Daniela Basso (BEZERRA; BASSO, v. 3 n. 2, 2011, p. ), no qual os autores buscam refletir sobre o processo histórico que culminou na luta do homem do campo pela terra, apresentando uma estreita relação entre essa luta e a educação, sobretudo o seu uso como um aparelho ideológico do Estado, importante para a manutenção do capitalismo, naturalizando a integração dos indivíduos ao processo de exploração de sua força de trabalho.

Com base em Marx, os autores afirmam que:

O processo de acumulação primitiva, ponto de partida do modo de produção capitalista, se baseou na expropriação da base fundiária do produtor rural, ou seja, de suas terras, meios de produção e subsistência. Sem eles, os homens foram obrigados a vender sua força de trabalho. Com a acumulação primitiva, grandes massas humanas foram arrancadas de seus meios de subsistência e lançados no mercado de trabalho como proletários livres, assim, o feudalismo liberou os elementos necessários para o desenvolvimento capitalista (BEZERRA; BASSO, 2011, p. 37).

Para dar consistência a tais considerações e também concluir a nossa reflexão inicial da seção, observamos que, no mesmo artigo de 2011, os autores acrescentam o argumento sobre o uso da educação como aparelho ideológico do Estado. Para essa compreensão, são indispensáveis os apontamentos de Louis Althusser, presentes na obra *Sobre a Reprodução* (1985), no capítulo que trata sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, ao afirmar que:

A escola capitalista ensina àqueles que a frequentam, ler, escrever, contar e noções científicas rudimentares que serão diretamente utilizadas no processo de trabalho, junto a estas técnicas, a escola transmite normas de bom comportamento, ou seja, condutas que devem ser seguidas de acordo com o posto que se pretende ocupar no processo de divisão do trabalho, além das regras de moral e consciência cívica profissional que induzem à aceitação da dominação de classe (BEZERRA; BASSO, 2011, p. 37).

É importante destacar que os autores e os envolvidos no grupo de pesquisa, defendem a ideia de uma escola única e de qualidade para todos. Para nós, as especificidades não devem estar nos conteúdos diferenciados entre o campo e a cidade. Essa especificidade deve existir na maneira em que proporciona aos alunos do campo condições específicas de acesso, permanência e condições a uma educação de qualidade.

Assim, podemos inferir que a educação destinada à classe trabalhadora jamais poderá conduzi-la a uma sociedade livre e igualitária (embora saibamos que não devemos parar de lutar pelo direito à educação), dado que ela será sempre a expressão das relações de forças estabelecidas entre governantes e governados; entre a classe detentora do poder e a classe desprovida dos meios de produção. Isso não significa, no entanto, que a educação não seja importante, pois se assim o fosse, a burguesia não se apropriaria dela para si.

A educação é algo tão importante que a classe dirigente jamais admitiu uma escola única, com uma educação igual para todos. Daí a necessidade de a classe trabalhadora lutar por um sistema educacional que não bloqueie seu acesso a todas as formas de conhecimento e a todo o conhecimento por ela produzido, o qual está a serviço da classe dominante (BEZERRA; BASSO, 2011, p. 44).

Não obstante, neste momento do trabalho partimos do pressuposto de que o movimento “Por uma Educação do Campo” foi constituído em torno de algumas bases teórico-filosóficas, que passaremos a analisar. Devemos admitir que a defesa da “Educação do Campo” surgiu como resultado da demanda dos movimentos sociais que atuam no setor. Ao analisar as bases filosóficas desse Movimento, percebemos que há nelas um ecletismo teórico-metodológico divergente das intenções com as quais os mesmos estão alinhados, ou seja, há um distanciamento entre os objetivos proclamados e as bases teóricas da realidade objetiva da ação prática.

Assim, entendemos que, para abranger o aparecimento e o desenvolvimento da proposta em questão, da maneira como ela é apresentada pelos movimentos sociais e pelos órgãos governamentais já citados, é imprescindível um exame de suas bases teórico-filosóficas, como também das categorias concretas dos fatos, ou seja, devemos fazer uma

análise efetiva da realidade, dos fatos e dos conceitos teóricos muito caros aos filósofos, especialmente por tratarem da justificação de uma educação “adequada à cultura e à vida dos sujeitos do campo”. Sabemos que essa é a principal bandeira do movimento estudado.

Tendo apresentado estas premissas e considerando os conhecidos ideários dos movimentos sociais que acastelam a proposta, apontamos que, ao arquitetar as pretendidas mudanças na estrutura da educação ofertada, constatamos que elas ainda se ocorrem dentro dos limites do capitalismo, principalmente por valorizarem exageradamente o saber popular em detrimento dos conhecimentos teóricos e historicamente construídos.

Ainda afirmando a necessidade de debater mais profundamente os pontos críticos da teoria, observamos que, mesmo acompanhando o ritmo de crescimento dos debates acalorados sobre o problema da educação no nosso país, o autêntico sentido da Educação do Campo é insuficientemente discutido, sobretudo sob o prisma teórico-filosófico, sendo encarado, de certa maneira, como um assunto de menor importância – talvez por não haver um consenso, o tema seja deixado de lado para evitar rachaduras na mobilização.

O contrário pode ser observado quando se trata de conceitos em que há um debate teórico um pouco mais organizado, como ocorre com a questão da diferenciação entre a educação ofertada no meio urbano em relação ao meio rural. Nesse debate, apontado por Marco Antônio de Oliveira (2012), observamos que, habitualmente, se faz uma distinção entre a modalidade de ensino que se dá no meio rural e a educação regular desenvolvida no ambiente urbano, como se tais ambientes fossem desconectados e não fizessem parte de um todo social.

Assim, o nosso trabalho deriva de uma reflexão em que nos propusemos a discutir a seguinte questão: existem fundamentos teórico-filosóficos que preencham satisfatoriamente a lacuna da Educação do Campo? A pergunta é necessária, uma vez que, a nosso ver, essa educação é parte constituinte de um todo social e não está separada das contradições da sociedade atual. Neste sentido, seguimos Marx, quando ele aponta que a partir do modo econômico de produção capitalista, o meio campesino compõe um todo social na medida em que se mescla com o meio urbano.

Após esse primeiro momento de identificação das bases filosóficas que compõem o ecletismo teórico, buscar-se-á uma identidade teórico-filosófica genuína, o que sabemos ser um desafio ousado, pois a falta de consenso entre as bases dos principais movimentos sociais que lideram o programa do movimento “Por uma Educação do Campo” constitui

uma diafonia, ao nosso ver, por não utilizarem os métodos efetivos como óculos para uma leitura da realidade.

Mesmo com limitações, gostaríamos de ressaltar o grande valor que as lutas desses movimentos têm na conquista do modelo educacional destinado aos camponeses, que só foram possíveis através da organização dos trabalhadores. A conquista deste espaço se deu a partir de discussões, nas quais se colocam em evidência as demandas dos povos genuinamente do campo, demandas historicamente menosprezadas ou simplesmente ignoradas pela elite que comanda o poder público no nosso país.

Neste sentido, observamos que o intuito do Movimento foi o de viabilizar a construção de um novo projeto nacional, tendo como preocupação essencial a criação de uma proposta educacional que colocasse em evidência a importância de se pensar uma educação rural que aproximasse a demanda social do poder público. Assim, produziu-se uma coleção de Cadernos com a finalidade de alimentar a reflexão, motivar e mobilizar as entidades envolvidas neste movimento nacional em prol de uma educação de qualidade para os moradores do rural brasileiro. Tal coleção é resultado das reflexões dos entes envolvidos e apresentam, em seu cerne, as principais demandas do referido movimento, ajustadas a uma proposta pensada em encontros regulares, a partir de 1998, na Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Quando esses Cadernos vêm à luz, percebe-se uma preocupação de seus idealizadores em criar, socializar e refletir sobre o histórico desse movimento, desde os primeiros encontros estaduais que aconteceram antes da conferência nacional, realizada no primeiro semestre de 1998, cujos primeiros registros se dão a partir de 1996. Sendo assim, é evidente a grande importância dos Cadernos para se compreender a proposta pedagógica e, sobretudo, a base filosófica sobre a qual essa pedagogia é pensada. Não obstante o papel dos registros com características históricas, esse material apresenta as contradições da base filosófica pensada e pretendida com o que se produziu efetivamente no campo teórico, que é nosso tema de análise nesta pesquisa neste ponto do trabalho. Nossa intenção é compreender os espaços deixados entre o objetivo pretendido e o efetivado na produção coletiva dos Cadernos.

Observamos, no decorrer da análise dos Cadernos produzidos pelo Movimento, características linguísticas originárias de uma leitura conjectural da realidade, tendo como subsídio o materialismo – a princípio os escritores empregaram uma linguagem inspirada no materialismo histórico de tradição marxista para descrever a realidade, deixando, assim, transparecer implicitamente que os conceitos apresentados no decorrer da escrita

eram de cunho materialista. Além de usarem as expressões linguísticas dessa tradição filosófica, é possível perceber que, em muitos trechos dos Cadernos, as reivindicações formuladas têm como objetivo explícito o ecletismo teórico. Por isso não se trata de um problema a ser resolvido no interior de suas bases filosóficas, uma vez que, para o grupo proponente, essa não é uma preocupação fundamental. Sendo assim, os textos que compõem os Cadernos não tratam especificamente de um posicionamento teórico-filosófico uma vez que a primazia destes escritos é a luta por uma educação diferenciada, adaptável aos camponeses e de qualidade.

É importante lembrar que boa parte das teorias que compõem os Cadernos do movimento “Por uma Educação do Campo” embasam o projeto de educação do MST, que é, por sua vez, anticapitalista, baseado na perspectiva da superação do capitalismo em vigor na economia nacional. Analisando tais aspectos, podemos constatar que a complexidade dos fenômenos sociais, no que se refere ao regime de produção econômica, atrelado à reprodução social, explicita a pretensão de uma sociedade socialista. No entanto, visão de socialismo mostrada nos Cadernos do MST é diversa da visão marxista, uma vez que: “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” (OLIVEIRA, 2012, p. 239). Por esse motivo, sua bandeira maior é a luta pela reforma agrária, entendendo de maneira simplista o conceito de se viver em um espaço comunitário.

O socialismo proveniente dos ideais marxistas não desconsidera a complexidade do desenvolvimento do capitalismo. Sendo este o regime econômico que precede o socialismo, seus avanços em termos sociais não podem ser desprezados no contexto histórico social. Tendo em vista esse importante desencadeamento histórico, organizamos a discussão desta seção em dois momentos distintos, mas complementares.

No primeiro, abordaremos as bases filosóficas que sustentam o projeto do movimento “Por uma Educação do Campo” enfatizando seu caráter idealista em oposição ao materialista histórico, que é nossa proposta. Mostraremos que, mesmo quando citam o próprio Marx, o fazem com base nas visões idealistas provenientes da leitura fenomênico-existencialista pós-moderna, pelo simples fato de não irem além do fenômeno imediato, tendo como resultado uma análise superficial da realidade.

No segundo momento, faremos uma breve exposição sobre a possibilidade de uma atividade educativa emancipadora como meio para uma emancipação humana, entendendo-a como sendo

[...] nem uma utopia ou simples ideia reguladora, nem um acontecimento inevitável. É uma possibilidade, certamente a mais conveniente para a humanidade, mas apenas uma possibilidade que dependerá da ação dos próprios homens para tornar-se realidade (TONET, 2005, p. 155).

Assim, podemos afirmar que nossa discussão terá por base o materialismo histórico dialético, concepção que adotamos como pressuposto de investigação em oposição às perspectivas multiculturalistas, sobretudo àquelas que se baseiam num determinado ecletismo teórico metodológico como forma de compreender a realidade.

### 2.3. As Bases Filosóficas Presentes na Proposta

O movimento “Por uma Educação do Campo” tem o MST como principal expoente na luta por uma educação com conteúdo específico que favoreça a formação do indivíduo que habita na área rural, com a finalidade de mantê-lo em seu local de trabalho e moradia, se assim for a sua opção. Por isso, esse Movimento traz em seu bojo não apenas a luta pelo direito de produzir através da terra, mas também o direito fundamental à educação, para que se possa permanecer no local fruto de sua conquista. O movimento busca expor a necessidade de um ambiente educacional construído pelos “atores sociais” que habitam no meio rural. Assim, observa-se que 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).

O movimento “Por uma Educação do Campo” tem sua gênese nos debates ocorridos no interior do MST, que propunham uma “escola diferente”, desde, pelo menos, o início dos anos 1990 (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Essa ideia começou a ganhar força no país após o 1º ENERA (Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária) em 1998. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná foi uma das primeiras a atender a demanda dos movimentos sociais como uma modalidade de educação, oficialmente designada de “Educação do Campo” (OLIVEIRA, 2008, p. 28). Como resultado da luta desse movimento complementa-se que,

A política de Educação do Campo por parte da União se completa com o lançamento, em 2012, do Pronacampo. Este, pela primeira vez, propõe a construção de referências de uma política nacional de Educação do Campo, com apoio do MEC, oferecendo apoio técnico e financeiro para os Estados que queiram também estruturar uma política de educação nestes moldes (OLIVEIRA, 2012, p. 105).

Como forma de reconhecimento pelos resultados apresentados pelas lutas deste Movimento, fizemos uma busca por seus pressupostos teórico-filosóficos, observando as referências bibliográficas dos materiais por ele produzidos, e constatamos, inicialmente, um ecletismo teórico-filosófico, que buscava, a nosso ver, conciliar correntes filosóficas antagônicas. Como exemplo desse ecletismo destacamos as correntes de pensamento

tradicionalmente denominadas idealismo, em contradição a outra forma de pensar, tendo por base o perfil da corrente filosófica materialista histórica.

Do ponto de vista da educação, tanto a organização escolar quanto as propostas pedagógicas se enquadram nos perfis de tais correntes filosóficas, aproximando a educação do campo dos pressupostos da pós-modernidade. Nesse sentido, estão ligadas a propostas de educação que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção de que é pela cultura que se formam os indivíduos (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011, p. 106).

Ao discutirmos a história da filosofia, podemos afirmar que Platão é o filósofo que encabeça o pensamento ideológico na Antiguidade. Resumidamente, em sua teoria, Platão cria um mundo ideal e perfeito (o mundo das ideias) para explicar a existência de outro mundo material e imperfeito (o mundo sensível), buscando “[...] no conhecimento daquilo que considerava a essência das coisas, o conhecimento verdadeiro, o caminho para a solução da vida humana”, acreditando que o único conhecimento possível, “embora exigisse um árduo trabalho, era o conhecimento do próprio homem” (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 1996, p. 68). Portanto, o idealismo coloca a explicação para a matéria num mundo não material – o que, a nosso ver, impediria uma leitura coerente de suas explicações sobre o mundo material, sendo a materialidade a única passível de provas. Mesmo assim, esta é a base da explicação da realidade de diversas correntes filosóficas que se originam no mundo Ocidental, tendo dentro dela muitas variações, mantendo, porém, sempre a mesma estrutura.

Já o materialismo histórico foi concebido inicialmente por Marx e Engels e posteriormente tornou-se uma corrente filosófica pensada e pesquisada por diversos intelectuais que ficaram conhecidos por Marxistas. Vale dizer ainda que

[...] concordando com LÊNIN (1980), 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 as consequências da utilização destes, na análise e ação de grupos sociais sobre a produção e reprodução da vida social (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

Sendo assim, pode-se afirmar que para o materialismo histórico existe uma realidade concreta, que pode ser cognoscível. Portanto o conhecimento é analisado como sendo a representação (no pensamento) da realidade objetiva assim como ela é, ou seja, como a coisa existe na matéria e não no mundo das ideias. É assim somente, na materialidade, possível de ser conhecida pelo humano.

Mas a filosofia que domina o mundo é a filosofia da classe dominante, como o próprio Marx já previa. 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 (OLIVEIRA, 2012, p. 91).

Consideramos aspectos, que a nosso ver, são obstáculos para se adquirir uma consistência teórico-filosófico, dificultando a definição de objetivos concretos e a ação efetivamente emancipadora para esta modalidade educacional. Portanto a nossa busca por fundamentos epistemológicos para educação do campo intenta contribuir teoricamente com o debate, dando continuidade ao árduo trabalho dos intelectuais que problematizam esta questão de fundamental importância para educação dos povos do campo. Faremos alguns apontamentos que demarcam as principais dificuldades teóricas que observamos no objeto de nossa pesquisa, o movimento “Por uma Educação do Campo”.

Em primeiro lugar, abordaremos o problema do ecletismo teórico-filosófico e, por que não dizer, pedagógico. Na sequência discorreremos sobre a carência da noção de totalidade, principalmente ao se exigir uma educação específica para o homem do campo, e, por fim, discutiremos a falta de uma identidade teórica revolucionária autêntica, ou seja, a falta de clareza da adesão ao método, que ajudasse a definir melhor os conceitos das categorias. Afinal são as categorias que direcionam as demandas reais do Movimento como parte constituinte da classe trabalhadora, de maneira a explicitar qual é o posicionamento que assumimos frente à luta de classe, para se definir, com exatidão, que tipo de educação defendemos para a classe trabalhadora.

O pensamento de Lênin (1980) e a tese de Oliveira (2008) consideram o ecletismo “[...] 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”, linha de entendimento seguida pela proposta do MST no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, quando propõe a “[...] união entre bases pedagógicas oriundas do marxismo e do existencialismo”, e também ao tentar conciliar com a fenomenologia da educação popular (OLIVEIRA 2008, p. 418).

Dussel (1999) denomina essa proposta de “idealização do materialismo” como ocorreu de certa forma na Teologia da Libertação. Um grave erro, pois o autor não leva em consideração a visão de mundo material concebida na teoria marxista, observando apenas o lado humanista, isolado da realidade concreta descrita por Marx em sua tese. Considerando que os movimentos sociais estão abarrotados desse ecletismo, as políticas públicas oriundas de suas lutas, não poderiam ser diferentes. Vejamos o exemplo que Oliveira (2008) apresenta ao citar o PRONERA:

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA, em todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processos 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).

Ao denunciar esse ecletismo, nosso intuito é o de nos afastarmos da “idealização do materialismo”, uma vez que, no nosso entender, fundamentos sólidos devem ser coerentes com o princípio que trouxe à luz o desenvolvimento da teoria e não uma miscelânea de teorias. Portanto, esta tendência de juntar teorias antagônicas para a formulação de uma nova tem, por consequência, conflitos conceituais importantes, tornando inviável este caminho. Veremos, no decorrer desta tese, que os proponentes dos Cadernos não apontam o ecletismo como um problema, na verdade o louvam. Evidenciaremos esta assertiva ao analisar as ideias Paulo Freire, autor que serve de referência para uma boa parte dos proponentes desses cadernos.

### **2.3.1. A influência de Paulo Freire**

Evidenciamos, no item anterior, que as tentativas de juntar correntes filosóficas e tendências pedagógicas opostas entre si, mesmo com a pretensão de obter o melhor de

cada corrente ou tendência, é uma barreira intransponível, pois traz em seu bojo as contradições de conceitos fundamentais e certamente inconciliáveis. Isso ocorre, sobretudo, pelo protagonismo da pedagogia freiriana que permeia toda a escrita dos Cadernos produzidos pelo Movimento, embora Moacir Gadotti deixe claro que Freire tem seu próprio lugar não definido nas correntes teóricas nacionais:

Seja pela insubordinação aos esquemas, seja pela sua peculiar forma de se expressar, muitos de seus intérpretes encontram, às vezes, dificuldades para classificá-lo. Alguns não hesitam em categorizá-lo como um pensador anarquista. Mas, no meu entender, pelas razões já explicitadas e pela originalidade de sua pedagogia, embora possa ser situado no contexto da pedagogia contemporânea com referência a essa ou àquela corrente do pensamento, ele continua inclassificável (GADOTTI, 1996, p. 78).

É sabido que a pedagogia do MST acomoda-se na pedagogia de Paulo Freire. Segundo Oliveira (2008, p. 392), a partir desta concepção, existe uma ênfase no ensinamento de saberes do cotidiano, mais conhecidos como senso comum ou saber popular, sem que se coloque a mesma estima para o ensino de conhecimentos teórico-científicos. Como aponta Souza (2002, p. 44), o pensamento freiriano “origina muitas interpretações, deformações, alcances, aplicações diversificadas, paixões e iras”. Sendo assim, a nosso ver, este ideário parte do pressuposto existencialista de que o mundo se resume ao sentido que cada indivíduo lhe dá, sendo, portanto, função da escola “comunicar os saberes” que cada indivíduo tem sobre o mundo.

A partir de um olhar mais detalhado para o pensamento freiriano, podemos classificar sua filosofia para a educação como sendo de cunho sócio-ontológica. Vale destacar, ainda, sua característica inconfundível, ao enfatizar o caráter libertador da educação como um ato político. É sobre o conceito de liberdade em Paulo Freire que podemos conhecer um pouco quais filósofos o influenciaram e como esta construção de saberes foi por ele idealizada a partir de uma junção de teorias ecléticas, que são parte constituinte das filosofias que se apresentam no decorrer da exposição dos Cadernos produzidos pelo Movimento.

É possível identificar um reflexo dos seguidores deste educador na escrita dos artigos, portanto a partir deste momento, passaremos a uma análise do conceito de liberdade em Paulo Freire, evidenciando como tal pensamento contribuiu para a definição do conceito dentro da construção dos principais argumentos pedagógicos do Movimento.

Basicamente em todo o percurso das obras freirianas, a temática da liberdade, mesmo quando não está explícita, é inerente. Em suma, sua teoria da opressão social é a questão principal. Por mesclar diferentes escolas do pensamento, ao flexibilizar os

conceitos em sua linguagem, Freire incentiva, paralelamente, um desenvolvimento reflexivo peculiar para abordar e transformar a realidade, tendo por principal ponto de partida o cotidiano popular. Com isso, passa a apreciar todo e qualquer modelo de saber produzido a partir do consenso das partes envolvidas no processo. Por não existir, nesta concepção, uma verdade objetiva, tudo passa a ser aceito como verdadeiro, desde que haja consenso.

Claramente a ideia de liberdade em Freire parte de suas inspirações no existencialismo de Mounier e Jaspers, na dialética do Senhor e do Escravo, de Hegel, na concepção histórica de Marx e na intencionalidade e intersubjetividade de Husserl. Essas escolas dos principais axiomas ocidentais foram mescladas no pensamento do autor, por isso, Freire não pode ser aprisionado dentro de uma linha rigorosa. O conceito de liberdade social e ontológica a ele atribuída é uma composição mestiça, pautada na superação das formas de opressão na sociedade. Forma-se assim a base teórico-filosófica para a pretendida educação libertadora e dialógica.

Isso posto, partimos do primeiro ponto de análise sobre os axiomas que influenciaram o pensamento freiriano. É importante lembrar que a pedagogia tida como essencial para o MST é aquela que mais se aproxima da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. A corrente filosófica de que deriva essa pedagogia é o existencialismo cristão, para o qual a existência humana antecede a qualquer essência. Em consequência, podemos derivar que, para os existencialistas, é o indivíduo que se faz no mundo, com o conjunto de suas experiências mundanas: seus antagonismos, suas conquistas e derrotas. Nesse sentido, não existiria uma essência do que seja o ser humano, pois cada indivíduo é um ser único, particular, que constrói sua própria essência.

Refletir sobre o aforismo da liberdade é necessário para se que se entendam as raízes do pensamento presente nos movimentos sociais existentes no Brasil e que dão origem ao projeto de educação do campo. Essa necessidade deriva do fato de que o existencialismo presente no pensamento de Freire, e no de alguns outros teóricos influenciadores dessa corrente filosófica, tem muito de relativo e de irracional, uma vez que, para o existencialista, a verdade depende do conjunto de desígnios individuais e do sentido que os próprios indivíduos dão às coisas, desconsiderando que essas escolhas sejam dadas ao indivíduo de acordo com sua condição social e não por escolha própria, o que inviabilizaria qualquer tipo de conhecimento objetivo.

Nesta mesma linha de raciocínio, podemos dizer que existe uma sutil incoerência ao associar o existencialismo ao pensamento materialista de Marx, da maneira como

Freire e os idealizadores do projeto de educação do campo se propõem a fazer, ao juntar várias teorias, uma vez que: “O existencialismo serve também de justificativa para o capitalismo dada a relação entre o que é o mundo e o indivíduo”. Essa corrente acredita que são as “escolhas feitas pelos indivíduos que permitem à burguesia ligar a ideia de liberdade com liberdade de escolha, ideia tão cara à burguesia para a manutenção de seu sistema” (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010, p. 265).

Vejamos em alguns parágrafos como é composto o pensamento de Freire, com ênfase na construção do conceito de liberdade, o qual consideramos chave de leitura para compreensão da realidade pelo prisma do autor. A leitura da realidade e sua conexão com ideais sociopolíticos estão de acordo com o existencialismo cristão. As obras de Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier e Karl Jaspers guiaram a concepção do homem como um ser existente frente aos reptos da vida, como um ser aberto para o devir. O objetivo central foi sempre a liberdade dos indivíduos, entendida como liberdade existencial, isto é, a descoberta e a afirmação de uma posição pessoal que faz frente à massificação mental, e uma liberdade de espírito que embasa uma razão buscadora da verdade na relação dialógica com o outro. O existencialismo cristão de Freire tem como reflexo a inadmissibilidade da situação opressora.

Segundo Mounier, viver o processo de exploração do âmbito existencial é ter a possibilidade de fazer sua própria escolha, essa é a característica fundamental da liberdade humana. Optar é o ato de construção da identidade, é o ensaio existencial que precisa da baliza entre acertos e erros para encontrar o ser. A condição de optante é o princípio constitutivo da autobiografia. “Quem diz história individual, diz produção de uma liberdade. Quem diz história do mundo volve para o indivíduo a face da sua necessidade” (MOUNIER, 1963, p. 127). A visão de homem é projetiva. A opção é a condição de automobilização do sujeito, inerente ao âmbito ontológico. Em Freire, a autenticidade do sujeito é sua vocação de ser mais, que, além da contribuição da perspectiva existencialista, insere outros pontos de vista, ou seja, Freire não está preso a esse conceito fechado de existencialismo, ele mescla essa visão de homem projetista, que escolhe o seu futuro, como se as condições dadas ao sujeito pudessem vir a ser transformadas de acordo com sua liberdade de escolha.

Em Karl Jaspers (1955, p. 163), há uma inversão da liberdade. Em sua obra, esse autor faz uma crítica à camuflagem dos imperativos da objetividade que estimam apenas os critérios técnicos, levando o homem a uma renúncia de si próprio ante aos parâmetros desumanos. Com a objetividade excessiva, a proeminência da tecnicidade e a excessiva

burocratização da vida, o pensador chama a atenção para o aniquilamento do ser do homem, instaurando, conseqüentemente, a mudez, que é a fórmula de um vazio, deixando de lado o protagonismo do homem em sua própria história. Uma outra decorrência do alojamento da inversão da liberdade existencial era o regime de indecisão que marca os tempos, cultivando uma paz ambígua, de interesse geral, mas de anulação existencial. A provocação ao homem existente está em asseverar-se de que se trata sua correta destinação.

Ainda em Jaspers, observamos que existir em si é inesgotável, pois sua definição permanece em suspenso com a infinitude do vir a ser espiritual. “Como a vida é movimento e tudo existe e não existe ao mesmo tempo, a essência da vida espiritual nunca está em repouso, nunca está acabada, senão que é ser caminho, realizar suas qualidades” (JASPERS, 1967, p. 427). A essência da existência é o seu inacabamento. Isso, para Freire, torna-se um ponto de partida: o ser humano é inconcluso e a liberdade é a condição de realizar um contínuo acabamento que nunca se completa. A inesgotabilidade do decurso existencial não permite encerramentos e não está ligada a uma separação do indivíduo ao seu bel-prazer. Jaspers (1967, p. 430) não explora uma liberdade sob o regime de uma independência absoluta, “mas a independência do ‘si mesmo’ espiritual que se desenvolve na relação com o outro. O homem livre, portanto, não se evade do mundo, busca precisamente qualquer relação com ele”. Esse aspecto influencia a importância de uma preocupação com a existência em seu âmbito interativo, no diálogo com o outro. O não acabamento da vida institui sua processualidade, os fatos não são simplesmente, mas estão sendo. O homem não é, está sendo. A vitalidade inerente ao existente cede a um cunho de inquietude. O definitivo é posto sob prova na análise existencialista. Duvidar de interpretações que olham para os fatos como inexoráveis é uma marca freiriana. A síntese da vida humana não é repouso, é posicionamento de um novo movimento, guarda embrionariamente o impulso da continuidade. “O que é o indivíduo, o sujeito, o ‘si mesmo’, é algo eternamente problemático” (JASPERS, 1967, p. 492). Na concepção existencialista deste autor, a pergunta não para, porque o movimento é perene.

Freire sintonizou e tomou para si elementos do existencialismo que apresenta a realidade da liberdade como uma postura própria de indignação e inconformismo, observando o movimento perene de Jasper. Em sua leitura, o sujeito existencial luta pela evidencialização dos regimes de coerção: “A essência da liberdade é a luta; não procura aplacar, mas agudizar, não ir à deriva, mas destacar a evidenciabilidade” (JASPERS,

1955, p. 165). Apesar de acompanhar o aspecto da liberdade como conquista, semelhante a Jaspers, Freire não se detém a organizar seu existencialismo no plano simplesmente abstrato da vida, ou seja, mais uma vez ele rompe com o conceito de liberdade e o modifica ao seu propósito teórico. Na realidade, a própria linguagem de Freire é um desafio. Por mesclar conceitos e referências de diferentes correntes do pensamento, como nosso esforço tenta apresentar, ele cria neologismos influenciado também pela fenomenologia, o que dificulta a apreensão imediata do significado dos termos (NIELSEN NETO, 1988, p. 213).

Ainda acompanhando o raciocínio freiriano, podemos ver que a evidencialização extraída do pensamento existencialista de Jasper passa a ser uma questão de luta também no campo da realidade, na modificação dela rumo à humanização do social. Segundo Freire, o pensamento existencialista admite o devir na vida humana, mas sem a correlata extensão ao mundo e à humanidade em seu conjunto. O vir a ser existencialista:

Dá-se no contexto de um mundo estático e de uma humanidade que, em vez de avançar para sua plenificação, parece debater-se nas mesmas eternas contradições a que está sujeita desde suas origens. Isto limita a atitude do homem frente ao mundo a mera contemplação.

Em Paulo Freire, ao contrário, torna-se evidente que a ideia de cosmos, que constitui uma das suposições da filosofia centrada, foi substituída pela da cosmogênese, isto é, pela concepção de um mundo em contínua evolução: um mundo em permanente processo de gestação, no qual o homem desempenha o papel de cocriador (BARDARO, 1981, p. 59).

Mesmo amarrado ao pensamento idealista, Freire tem lampejos de um pensamento revolucionário, o que acrescenta um tempero a sua mistura existencialista, sobretudo quando não permite que o leitor realize uma leitura ingênua. Ele se posiciona e alerta para o fato de que todos estão de um lado da batalha: não há neutralidade no mundo. Todos são a favor de alguma coisa e contra outra. A atitude neutra, em si, é de caráter conformativo de anuência ao convencional, ou seja, é a favor de que a conjuntura permaneça como se encontra. A intencionalidade de Freire é evidente: transformar, pois ele

[...] não deixa na indiferença nenhum daqueles que entram em contato com suas ideias e propostas. Ninguém permanece neutro nem fica na mesmice. Elas nos questionam e obrigam-nos a um posicionamento. Foi isso que aconteceu com a sua produção, enquanto estava entre nós o autor e é isso que continua a acontecer a partir do seu legado intelectual, político e pedagógico (SOUZA, 2002, p. 25).

O pensamento fenomenológico também está presente nas assertivas do autor em questão, como já foi brevemente mencionado. Ao pensar uma pedagogia que assume um caráter de inconformismo com a situação vigente e tem a intencionalidade voltada à

transformação da conjuntura, ele se debruça sobre os conceitos fenomenológicos, tratando do problema da liberdade intencional e intersubjetiva em Husserl.

Para Husserl (1996), a consciência se constitui ao constituir o mundo. Subjetividade e objetividade são correlatas. A consciência é sempre de algo. O elemento se apresenta à consciência por uma intenção que gera os feixes os quais vão revelar o elemento. A aparência do objeto é suscetível a variações devido aos múltiplos focos que a consciência aplica em sua *performance*. O horizonte percebido é criado pela atenção intencionada, o sujeito é participante na criação e delimitação desse horizonte.

Entretanto Freire, em sua forma eclética de abordar os conceitos, não admite qualquer categoria solitariamente, por isso onde ele se diz fenomenológico, podemos ver também características dialéticas. A consciência constituída pelo movimento dialético perceptível em sua escrita não perdura na estabilidade. O mundo requer uma dimensão refletida criticamente como se dá no pensamento dialético.

Para o debate acerca da realidade, a relação sujeito e objeto não é suficiente para dar conta de explicar os movimentos existentes no mundo real – para tanto ele recorre ao conceito de intersubjetividade. A questão da intersubjetividade, inspirada pelas leituras de Husserl, conduziram Freire à formulação da condição dialógica para uma humanização do social, alimentando ainda mais o emaranhado de correntes teóricas, uma característica marcante no pensamento freiriano. Sua escrita não-sistemática das categorias que organizou ou que lhes serviram de inspiração, não admitiu um esboço conciso no modo de empregar os conceitos, o que permite diversas interpretações do leitor.

Ao adaptar conceitos de um contexto teórico para outro, Freire coloca o entendimento sob a condição do desafio subjetivo de articular diferentes referenciais num mesmo corpo reflexivo, o que põe sob suspeita a rigorosidade de suas bases teóricas. Tal subjetividade na interpretação de suas obras tem grande influência nos escritos dos cadernos produzidos pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, pois Freire é, sem dúvida, um autor que inspira parte considerável dos produtores dos Cadernos.

Depois dessa breve observação, retornamos ao exame da influência do pensamento hegeliano na filosofia de Paulo Freire e suas implicações dialéticas no conceito de liberdade – o que tem sido o fio condutor de nossa análise filosófica até o momento. Percebemos que o ecletismo teórico encontrado na filosofia de Freire é resultado de um ensaio na direção da libertação dos oprimidos em relação ao seu opressor. Essa libertação se dá através de uma pedagogia que tem como ponto de partida o conhecimento imediato e superficial da realidade. O pensador pernambucano descobriu em Hegel os alicerces

para a sua proposição da opressão a partir do método dialético, sem dar, porém, ênfase ao aspecto idealista e absolutista de seu sistema filosófico, em uma tentativa de adaptar esse método a sua necessidade teórica imediata. Assim, vejamos:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos, o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 1977, p. 41).

Em Hegel, porém, pensar é ser, a categoria ontológica absolutiza também o sujeito. A dinâmica dos pensamentos em sua circularidade é espiralica e realiza-se num movimento tríplice. Tese, antítese e síntese desenvolvem-se em direção ao saber absoluto, que, em Hegel, é lógico e idealista, ou seja, não está ligado necessariamente à observação da realidade concreta. Nesse ponto, Freire desvia-se e organiza sua teoria na contramão do sistema idealista hegeliano, aproveitando-se apenas dos princípios da dialética. A dialética do pensador brasileiro não se reduz à dialética lógica hegeliana, ela é uma dialética da *práxis*, pois se implanta na atuação dos indivíduos dirigindo-se a uma modificação do mundo real. A dialética subjetivista regozija-se com o incremento da consciência. A dialética da *práxis* freiriana almeja a coesão entre subjetividade e objetividade.

Esse é o diferencial em Freire: seu enfoque na unidade dialética evita qualquer perspectiva unilateral. Procurando abolir a dicotomia aparentemente imposta à realidade, a unidade dialética transforma-se em uma pressuposição reflexiva que compreende a influência mútua entre ambos os extremos. Assim, tanto a objetividade do mundo delimita o escopo da consciência, quanto a subjetividade é ponto de partida para a alteração da realidade. Na abordagem de Freire, há sempre unidade entre teoria e prática, reflexão e ação, sujeito e objeto, autoridade e liberdade, ou seja, a dialética hegeliana idealista altera-se para dialética prática em Freire (GADOTTI, 1994, p. 38).

Essa união dialética é o ponto máximo da filosofia freiriana. Além da inspiração em Hegel, Freire investigou ainda a autoridade do legado dialético materialista de Marx, buscando profundidade e consistência teórica para sua proposta emancipatória, sobretudo na valorização da história. A ambição de transformar o mundo já era presente nos seus

escritos antes do contato com os textos marxianos. As mudanças sociais são um forte ponto de sintonia entre ambos. O pensamento de Marx tem uma série de influências sobre o pensamento de Freire, que passamos a analisar a partir deste ponto.

A concepção histórica do pensamento de Marx fortalece e complementa a dialética proposta por Freire. Ao mesmo tempo em que procura diminuir o abismo entre as teorias, tentando, mais uma vez, conciliar e adaptar conceitos de correntes filosóficas diversas. A influência de Marx aconteceu tardiamente em relação às influências anteriormente citadas, através das leituras que fez durante o seu exílio. A similaridade entre Freire e Marx se dá na radicalidade da concepção histórica no desenvolvimento da sociedade – esse é o elemento fundamental que aproxima os dois autores (KIELING, 1994, p. 49).

O materialismo histórico dialético guiou o conceito de *práxis* em Freire, que o adotou a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*. A problemática da consciência de classe começa a ser um dos elementos mais apreciados nos seus escritos posteriores, à medida que aprofunda a reflexão sobre a politização da sociedade e da educação. Queremos enfatizar mais uma vez que, ao mesclar pontos de vista como o da fenomenologia e o da dialética, Freire não se encaixa nas expectativas puristas dos marxistas. A ortodoxia conceitual não faz parte do seu legado –é importante demarcar bem essa afirmativa – por encontrarmos nos Cadernos esta mesma característica peculiar.

Os marxistas fazem ressalvas quanto ao sentido lato de *práxis* e quanto à leitura freiriana sobre os textos marxianos. Além disso, Freire criticava os marxistas que, segundo ele, estavam isolados da prática concreta, tornando-se exclusivamente teóricos, contrariando e deturpando os princípios marxianos – ou seja, para Freire, os marxistas estavam mais afastados da teoria escrita por Marx do que ele próprio: “Eles são especialistas em Marx. Entretanto, devido a seu afastamento da vida cotidiana, os especialistas em Marx não são marxistas” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 165).

Freire acompanha a ótica marxiana, sobretudo quando aborda as condições materiais da existência humana e, assim, não mergulha no idealismo hegeliano que se atém somente ao plano abstrato e não à objetividade concreta das coisas. O parentesco entre as ideias de Marx e Freire é aparente no que diz respeito a uma filosofia da ação como revide às dificuldades sociais. Desse modo, o materialismo histórico, ao criticar o idealismo hegeliano e não se restringir unicamente aos objetos, colabora para a ênfase nos indivíduos reais e sua relação com a produção das condições materiais. Freire mantém

a perspectiva de conceber a estrutura e os modos de produção com certo poder condicionante da consciência, ao mesmo tempo em que sintetiza outras.

Contudo, Freire se afasta da ótica marxiana quando, sob sua interpretação, não restringe *práxis* à mera prática ou atividade, mas em ação refletida e discutida. A diferença em relação ao pensamento marxiano está na ênfase dessa *práxis* sobre a relação capital e trabalho e sua determinação da consciência humana. Por outro lado, as condições materiais da existência fazem parte do repertório reflexivo, mas não constituem um único ponto de apoio, principalmente quando diz respeito às questões epistemológicas.

Para Freire, o conhecimento não se reduz à consciência de totalidade do sujeito, como pensava Hegel, e nem à reflexão do eu transcendental, segundo Husserl, e também é mais que *práxis*, no sentido restrito do conceito, ou seja, como atividade do sujeito na transformação dos objetos ou a ação humana sobre a natureza, conforme Marx; é, sobretudo, interação comunicativa entre sujeitos mediados pela realidade e, portanto, elaboração dialógica a realizar-se histórica e socialmente. Poderíamos dizer que, em Freire, o conhecimento é *práxis*, no sentido amplo do termo, enquanto ação e reflexão intersubjetiva que leva à constante transformação do mundo não mais compreendido como simples suporte natural, mas como mundo cultural, que contempla o conjunto das relações humanas que nele se realizam e que o transformam em mundo existencial (BRUTSCHER, 2005, p. 88).

O tema da dominação entre classes entra no rol do debate freiriano a partir da problemática da coletividade. As ideias existencialistas, concebidas com uma inquietação da vida individual, foram ampliadas por Freire no questionamento do sujeito nacional. Para ele, o homem deveria se libertar do colonialismo ainda consentido pelos indivíduos, pois esses indivíduos estavam imersos em seu condicionamento histórico. Seu objetivo era conscientizar as pessoas dessa condição, para adquirir uma consciência crítica, uma consciência de si próprio e de sua condição cativa de oprimido. Essa transição de uma “existência bruta” ou natural, para uma “existência livre” ou crítica, era uma transposição do pensamento existencialista no plano individual para o plano coletivo (PAIVA, 2000, p. 189). Entretanto, a conquista da liberdade, coletiva ou individualmente, é uma transformação baseada na consciência para si, e não na consciência para-outro. “Como seres históricos, como ‘seres para si’, autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele” (FREIRE, 1977, p. 159).

Esse pensamento de Freire é muito bem observado nas linhas que compõem os cadernos do movimento aqui estudado, pois há, em seus escritos, uma necessidade dos autores em vincular ideias de um plano filosófico com metas de apelo popular. Assim como em Freire, a intenção pode ser a emancipação, mas sob o viés da prática, pois sem a mesma habilidade reflexiva, entendemos que o resultado desta equação pode ser

desastroso. Por esse motivo, reforçamos a necessidade de se conceituar bem os termos da luta, sem mesclar os conceitos de linhas filosóficas consensualmente opostas. Entretanto, para o movimento, cuja abordagem é multirreferencial, a crítica que se dá é oposta a que pensamos – o eixo reflexivo daria destaque à prática como fator de mobilidade do campo teórico. Para os autores dos Cadernos, a abordagem teórica é imobilizante e de menor importância.

Para complementar a interpretação que fazemos das influências nos escritos freirianos, concluímos que algumas ideias foram plantadas no percurso histórico de sua vida, nutrindo o princípio dialógico que é inerente à sua filosofia da educação. À medida que se absorvem novos elementos a cada fase do percurso, reformulam-se os conceitos sob uma nova ótica que conglomera as outras perspectivas de maneira adaptada. Esta circunscrição dos novos conceitos são os exemplos vivenciados de inclusão da diferença em uma tentativa teórica de libertar o oprimido de seu opressor. As muitas incompatibilidades entre referenciais teóricos e visões de mundo são sintetizadas no sujeito pedagógico freiriano. Seu discurso exige a própria incorporação dessa dinâmica adaptante, dialética, existencial, fenomenológica, cultural e histórica com o outro.

Para definir o nosso posicionamento sobre essa reflexão, podemos classificar a filosofia de Paulo Freire dentro de algumas definições que englobam essas diversas correntes: assim, seu pensamento é uma antropologia política, uma epistemologia histórico-cultural e uma filosofia sócio-ontológica. Elas atuam como “fatores dinamizadores e necessários para transformar os projetos de ‘inéditos viáveis’ em concretudes históricas” (FREIRE, 2000, p. 5). Da classe do contexto coletivo ao papel da consciência crítica, a liberdade do indivíduo, em Freire, é vista sob a perspectiva sócio-ontológica, através da aplicação de uma intersubjetividade dialógica.

### **2.3.2. Consequências de se adotar uma postura filosófica muito ampla**

Por consequência da mescla conceitual observada em Freire, e levando em consideração a grandeza de sua influência na concepção do movimento, derivamos para outro problema de ordem teórico-epistemológica, uma vez que a leitura feita pelo movimento social, aqui estudado, sobre a condição agrária do país, é também superficial e imediatista, portanto, fenomênica e idealista. Porém, sabemos que o real é um movimento contraditório, marcado por conflitos e interesses antagônicos. Para Marx, o

conhecimento de todo fenômeno sugere abarcar o conceito a partir da realidade concreta do qual faz parte:

A mais simples categoria econômica, suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população produzindo em determinadas condições e também certos tipos de família, de comunidades ou Estados. O valor de troca nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral, abstrata de um todo vivo e concreto já dado (MARX, 1983, p. 15).

Desse modo, o conhecimento das condições econômicas, políticas, históricas e sociais se dá a partir do concreto, do observável e passa pelo crivo final da história. Portanto, numa perspectiva marxista, o conhecimento verdadeiro parte do princípio da observação da coisa em si como síntese de suas relações contraditórias. Sabemos que a forma de conhecer o mundo implica diretamente a educação. Sabemos também que os movimentos sociais defendem um projeto de educação voltada especificamente para o meio rural, objetivando a manutenção dos trabalhadores no campo. Segundo Roseli Caldart (2008, p. 71), o Movimento de Educação do Campo adota uma atitude

[...] contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas.

Sendo assim, de acordo com Oliveira e Dalmagro (2014, p. 114)

[...] a concepção de classe na Educação do Campo, apesar de se encontrar fragilizada em vista da rearticulação produtiva e políticas públicas compensatórias, é aquela que se propõe realizar uma transformação profunda, superando as difíceis condições de vida em que se encontra a população do campo.

Porém essa transformação pretendida deve se dar pelo viés cultural:

[...] levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999, p. 13).

Consequentemente, este tipo de educação deve preparar os indivíduos do campo para o mundo do trabalho na sua forma atual e para a participação social ativa e consciente. O projeto do MST segue nesta mesma direção:

A chamada Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! Ainda gera algumas dúvidas. A primeira delas é em relação à própria expressão Educação do Campo. O ideário que vem sendo construído desde 1998, tem na expressão do campo a afirmação do protagonismo da classe trabalhadora do campo na luta e na construção de seu próprio projeto de educação, algo muito novo na história de nosso país. Mas como a expressão sugere um lugar, para muitos

pode não ficar suficientemente clara a perspectiva de classe. A segunda dúvida diz respeito à expressão dever do Estado, que para alguns pode significar um acomodamento do povo àquilo que o Estado oferece (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 1, autor).

Segundo Vendramini (2009, p. 38), “[...] as formulações da ‘Articulação Nacional por uma Educação do Campo’, têm buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho”. Como bem apontou Oliveira, quando abordou a defesa da educação do campo pela perspectiva da diversidade cultural:

A Educação do Campo, nesta concepção se justifica, pois o campo não apenas é diferente da cidade, mas comporta uma miríade de povos, culturas, identidades, formas de trabalho e de relação com a terra e a natureza. Esta tem sua distinção das demais formas educacionais ao propor uma escola adequada a estas particularidades, que valorize estas culturas e identidades e tenham espaço para diferentes tipos de saberes. Esta concepção está presente desde a origem deste Movimento e transparece em boa parte das publicações na área, ganhou adeptos nas Universidades, nas instâncias do Estado, nas legislações e nos movimentos sociais (OLIVEIRA, 2012, p. 109).

A nosso ver, a categoria trabalho deve ter papel central para a sustentação de um plano de Educação, pois as explicações para as questões postas na sociedade devem ser buscadas na *práxis* material dos homens. O trabalho é uma categoria nuclear em Marx, pois através dele entende-se o mundo e a coletividade, além de explicar a própria constituição do homem: um ser que pelo trabalho se constituiu homem. Ademais, tal categoria constitui-se uma chave de leitura para a compreensão do mundo material e de suas características sociais, bem como para o entendimento das relações sociais. Advertimos, também, que não existe uma distinção entre trabalho rural ou urbano, pois a totalidade é um pressuposto importantíssimo para a compreensão da luta de classes existente na sociedade capitalista, na qual a educação tem um papel fundamental. Vejamos como a carência da noção de todo pode enfraquecer o movimento “Por uma Educação do Campo” ao evidenciar a sua luta pela transformação por meio do viés cultural (OLIVEIRA, 2008, p. 404).

Netto (2007) afirma, categoricamente, que Marx inaugura um novo modo de interpretar a realidade, que não se enquadra no atual modelo fragmentado de ver o mundo. Ele apresenta a obrigação do exame drástico, de uma análise crítica profunda que vai à raiz das coisas para desvendá-las em sua inteireza, indo além do apenas conhecer.

Portando, acreditamos que o caminho para uma fundamentação teórica consistente em um projeto de educação que parta de pressupostos marxistas, não deve abrir mão da

totalidade, ou seja, não se deve fragmentar a luta pela educação do campo da luta do proletariado, pois a luta do camponês é parte constituinte de uma síntese histórica fundamental para compreender o real, juntamente com todas as contradições que a sociedade capitalista nos impõe. De modo que, se pretendemos ensinar, devemos antes conhecer o mundo em sua totalidade, como afirma Moraes (2000, p. 29) “[...] um conhecimento que se pretende rigoroso configura-se como uma oscilação permanente – e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal”.

Além disso, se quisermos transformar a realidade, devemos dominar, com mais competência do que a burguesia, o conhecimento que ela domina. Não podemos, de forma alguma, entender que o mundo rural deve ser o mundo onde deve reinar a desinformação, onde devem sobreviver os trabalhadores pobres, e o mundo urbano, o lugar onde deve reinar o conhecimento científico mais elaborado, onde predomina a indústria de transformação e de construção do desenvolvimento.

### 3. CIDADANIA, POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA NOS CADERNOS “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

#### 3.1. Considerações iniciais

Na seção anterior, a nossa preocupação foi, inicialmente, analisar aspectos mais gerais sobre o movimento “Por uma Educação do Campo” e, a partir disso, mostrar as suas bases teóricas e filosóficas. Em outras palavras, fazer uma relação entre aquilo que o Movimento *é* com o que ele *pensa ser*. Apontamos que a perspectiva eclética adotada pelos proponentes enfraquece uma pauta que é legítima: a educação da classe trabalhadora do campo.

Com o intuito de reforçar nossa tese de que o ecletismo filosófico seja algo nocivo, vamos analisar outras importantes áreas que nos apontarão, mais uma vez, as ideias presentes nos Cadernos e para onde se encaminham: se para a emancipação ou para a alienação.

A política é um assunto que não poderia ficar de fora da nossa análise. Saber o que os autores pensam sobre a política é fundamental para entendermos se o movimento se posiciona em termos de simples reformas ou numa perspectiva revolucionária. A primeira alternativa não passa de algo paliativo e, portanto, tão incerto quanto a confiança que podemos ter na palavra da burguesia; a segunda é algo a ser pensado a longo prazo e, por conta disso, pode demorar para ocorrer, mas, por ser um processo, seus resultados têm mais chances de serem duradouros. Dentro desse tema é que partiremos para a análise da emancipação humana.

Na perspectiva marxista, a emancipação da classe trabalhadora é possível dentro da ordem burguesa? Evidentemente não. A verdadeira emancipação do ser humano, a nosso ver, só tem início quando, idealmente, a classe dominada consegue enxergar a efemeridade do capitalismo, isto é, jamais aceitar como bom um sistema que, ontologicamente, é excludente. Qualquer conceito de emancipação que fuja dessa perspectiva se constitui uma fonte de engano e de alienação.

Em suma, com esse trajeto bem definido é que partimos para a nossa análise, tendo sempre como seu objeto a questão do ecletismo teórico e filosófico.

### 3.2. A categoria de cidadania

Levando em consideração os pontos até aqui apresentados, prosseguimos com nossa análise sobre as bases teórico-filosóficas do movimento “Por uma Educação do Campo”, porém com um viés sugestivo, inserindo no debate uma perspectiva de educação que seja, de fato, revolucionária em sua forma e em seu conteúdo, buscando incorporar o conceito de educação como direito de todos, ou seja, uma educação não fragmentada entre o rural e o urbano, mas única e que busque a emancipação humana como fim último.

Neste sentido, Tonet (2005) aponta vários intelectuais, como Freire, Gadotti, Arroyo, Nosella, Frigotto, entre outros, que, alinhados à classe trabalhadora brasileira, se esforçaram para elaborar uma pedagogia com características revolucionárias para nossa sociedade. No entanto, continua Tonet, o conceito de revolução, fundamental para sua forma de pensar, tinha um sentido de ruptura, pois para

a revolução soviética de 1917 e outras ocorridas no leste europeu e em vários outros países, a revolução era entendida como uma mudança súbita e radical, que constituiria uma espécie de marco zero de uma nova sociedade (TONET, 2005, p. 8).

Assim, a educação revolucionária era pensada como uma mudança súbita e radical:

Por volta da década de 1980, por influência de um conjunto de fatores, teóricos e práticos, [...] muitos destes pensadores começaram a substituir a articulação entre educação e revolução, no sentido acima, por uma articulação entre educação e cidadania/democracia, constituintes da chamada via democrática para o socialismo. De lá para cá, falar em educação cidadã, em educação para a cidadania, em escola cidadã, tornou-se mais ou menos lugar comum, dando por suposto que cidadania seria sinônimo de liberdade. O que significaria que, para as classes populares, lutar pela cidadania não seria lutar por uma forma determinada de liberdade, nem sequer por uma mediação para a efetiva liberdade, mas pela liberdade *tout court* (TONET, 2005, p. 8).

Considerando tal postura, quanto mais abraçamos o ideal de cidadania dentro desta sociedade capitalista, mais nos afastamos de uma efetiva libertação popular deste sistema. Pois,

[...] de modo geral, não se faz uma distinção entre cidadania como horizonte da humanidade, como objetivo final a ser atingido e cidadania como mediação para a superação da sociedade capitalista (TONET, 2005, p. 13).

Por esse motivo, a política de educação do campo é importante porque há a necessidade de que o rural tenha um projeto de desenvolvimento, incluindo as pessoas

em sua suposta cidadania. Porém, cabe dizer que a cidadania, como vem sendo apresentada nos moldes do capitalismo, não traz a possibilidade de uma educação libertadora uma vez que uma liberdade dentro do sistema capitalista visa à manutenção da classe trabalhadora do campo no ambiente de exploração em que se encontra. Portanto, a luta pela liberdade deve revisar os conceitos de cidadania e de liberdade que realmente são objetivadas pela educação dos camponeses. Já observamos que o conceito de liberdade apresentado nos Cadernos fundamenta-se no pós-modernismo, sobretudo nas correntes idealistas, que são, de certa forma, incompatíveis com o projeto de revolução e de mudança do *status quo*, como já apresentamos no início desta pesquisa.

Ao fazer uma análise do conceito de cidadania que transparece nos Cadernos, notamos que as abordagens ao tema trazem, em seu bojo, uma conotação positiva, como algo a ser alcançado, um objetivo perseguido como um ideal de pertencimento a uma nação. Também vimos que essa reivindicação está no campo do direito dos indivíduos assegurados pelo Estado, ou seja, insere-se nas políticas públicas, conforme explica Arroyo, num volume dos Cadernos: “O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 1999, p. 18).

No mesmo texto, ao responder uma questão relacionada ao fato de o aluno ser o sujeito de sua história e a educação ser o caminho para a cidadania, Arroyo apresenta a seguinte assertiva:

Cuidado com isso. Não gosto dessa frase: “Educação para cidadania”. Como se na escola se aprendesse cidadania. Como se na escola aprendêssemos que somos sujeitos de história. O que vi aqui, é que vocês não aprenderam isso na escola, não apenas, nem principalmente. Foi no movimento social. Onde o aluno vai aprender a ser sujeito da história? Inserido no movimento social. Alunos e professores, inseridos no movimento social, formando-se como sujeitos históricos, sendo cidadãos (ARROYO, 1999, p. 39-40).

É notável que existe uma dimensão educativa, para o autor, em sua concepção de cidadania, ou seja, existe uma formação do indivíduo para se adequar aos padrões civilizatórios do Estado. No entanto, essa educação não se dá somente na escola, essa formação é contemplada na vivência, na *práxis* educativa, é também papel dos movimentos sociais e relaciona-se com o protagonismo do sujeito em sua própria história como cidadão. E o autor complementa sua resposta: “A escola tem que ajudar o aluno que já está inserido, como sujeito, a interpretar essa história. A interpretar essa história

em construção. A interpretar os sujeitos que constroem essa história” (ARROYO, 1999, p. 40).

Observamos também que, para o autor, a cidadania está relacionada ao conceito de humanidade: o cidadão é um indivíduo participativo, atuante na luta por seus direitos como ser humano. Além disso, Arroyo enfatiza o vínculo da cidadania com a educação: “Como fazer para recuperar o humanismo pedagógico?”, questiona e responde:

Continuar vinculando a educação com luta, com saúde, com reforma agrária, com cooperação, com participação, com cidadania, com esperança, com opinião, com justiça, com as grandes questões humanas que vive o homem do campo. É assim que nós recuperamos o humanismo. Esquecendo estas grandes questões básicas e trazendo para a educação, simplesmente, alfabetizar, capacitar, aí não dá. A qualidade social da escola do campo tem uma condição: ser humana. Não se descolar das raízes humanas, do humanismo que ainda resta, e muito, no campo (ARROYO, 1999, p. 40).

Outro intelectual que compõe o corpo editorial dos Cadernos, alvo desta pesquisa, é César Benjamin. Sua leitura da realidade expressa em sua escrita, mostra que o conceito de cidadania segue a linha de interpretação de Arroyo, ou seja, que a cidadania está ligada ao âmbito dos direitos fundamentais do cidadão do campo. Em seu texto, podemos observar que a ideia de cidadania dá sentido ao projeto popular do movimento “Por uma Educação do Campo”, pois sua relação é estreita com os laços de identidade com o país. Ao afirmar a necessidade de um projeto popular para educação do campo, ele salienta:

O presente e o futuro do nosso povo dependem do que acontece aqui. Por isso, é o povo – e não as elites – que vai reinventar o sentido do Brasil e expressar isso na forma de um projeto. O povo precisa que o sentimento de comunidade prevaleça, que as instituições públicas se fortaleçam, que a cidadania funcione e que a economia brasileira se desenvolva, multiplicando produção, empregos e oportunidades (BENJAMIN, 2000, p. 15).

A cidadania é reivindicada no mesmo patamar de elementos que dão qualidade de vida e sustento para os trabalhadores do campo. Depois de responder à questão sobre a necessidade do projeto popular, vem ao debate a questão de sua viabilidade. O autor mostra o intencional enfraquecimento da autoestima do brasileiro, que obedece à lógica da desconstrução do reconhecimento do Brasil como uma nação de grande potencial, expondo alguns dualismos entre o que é ofertado ao povo, para diminuir a confiança em si mesmo, e o que seriam elementos que ajudariam a construir sua autoestima como cidadão:

A destruição da escola pública e o controle dos meios de comunicação de massas pelas elites desempenham nisso um papel decisivo. Em vez de cultura, vulgaridade; em vez de

interação humana, isolamento; em vez de estímulo à iniciativa, passividade; em vez de esperança, cinismo; em vez de cidadania, consumo; em vez de responsabilidade, esperteza. Em vez de “Pixinguinha””, “É o Tchan”; em vez de “Machado de Assis”, “auto-ajuda”. Em vez de valorizar as pessoas, invejar as mercadorias (BENJAMIN, 2000, p. 16).

Ainda tratando do mesmo tema, o autor parece reafirmar a conotação positiva e a estende à política nacional quando afirma: “Na política, pedem que nos orgulhemos de uma democracia sem cidadania, sem participação, impotente para alterar injustiças flagrantes” (BENJAMIN, 2000, p. 16). O que se pode ver, deste modo, é que, na ótica democrática, a cidadania é imprescindível para o autor. Coadunando com essa visão, Caldart em seu texto “*Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*”, fala de cidadania enquanto elemento de uma luta histórica elencada como uma das finalidades da educação como direito universal.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 18).

Edla de Araújo Lira Soares foi a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Parecer que é parte constituinte dos Cadernos, mais especificamente do volume 4. A relatora analisa a proposta de uma diretriz específica para a educação do campo e dessa análise surge o argumento do exercício da cidadania. Depois de expor uma série de argumentos e fazer uma retomada histórica do direito à educação dos que povoam o meio rural brasileiro, ela afirma que a legislação não dá conta de explicar a relação entre educação escolar e o exercício da cidadania, por isso não consegue nem ao menos defini-la.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize uma imagem do futuro que se pretende construir e a opção por um caminho que se pretende seguir no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade (SOARES, 2002, p. 77).

O ano de 2002 foi o fim de uma árdua luta para a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e também o início de uma nova fase, visto que

a efetivação dessas diretrizes não garantiu por si só sua aplicabilidade. A esse respeito, concordamos com Fernandes quando afirma que “estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinência” (SOARES, 2002, p. 62). Percebemos que mesmo os direitos mais simples são negligenciados em nome do acúmulo de capital. Garantias legais são para pautar a nossa luta diária e não deixar que esqueçamos do suor e das lágrimas de muitos.

Para Soares, outro autor que compõe o rol dos escritores dos Cadernos, alvo deste estudo, a conquista de um maior exercício da cidadania para os moradores do campo representa um avanço que vai além do próprio conceito.

A Educação Básica do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sem dúvida, essa expressão contém muito mais que o significado de um conceito. Traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira (SOARES, 2002, p. 67).

É possível entender, no decorrer de seu texto, que há uma assombrosa distância entre os direitos conquistados e a realidade, por isso a escola é um espaço de luta, que fortalece o sentido positivo da educação escolar na formação do indivíduo enquanto cidadão.

Através de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade brasileira, as crianças poderão entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania onde a pluralidade é um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação de preconceitos e discriminações (SOARES, 2002, p. 81).

Mas quem aborda o tema da cidadania de maneira mais completa nos Cadernos é Fernando Michelotti em seu texto “*Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa*”. Segundo o autor, “estes conceitos [...] não são novos no debate, estando presentes tanto na elaboração conceitual, como nas experiências e projetos que foram realizados ao longo dos últimos 10 anos [da publicação do texto em 2008]” (MICHELOTTI, 2008, p. 87).

De início notamos a relação intrínseca entre políticas públicas e cidadania, esses dois conceitos são usados quase que como sinônimos. Logo na introdução, o autor traz os objetivos do texto, entre os principais, a discussão conceitual dos termos apresentados no título.

Nessa direção, procurar-se-á evidenciar neste texto que no conceito de campo deve estar presente a disputa por um certo projeto de desenvolvimento do

campo, que tem na produção camponesa sua centralidade; que no conceito de política pública deve estar presente, em sua dimensão mais ampla, a garantia e materialização da cidadania plena; que no conceito de educação, deve estar presente a pesquisa como impulsionadora da produção do conhecimento, e não sua mera transmissão (MICHELOTTI, 2008, p. 88).

Notamos que, para Michelotti, a luta por cidadania está vinculada aos reconhecimentos civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais de uma classe de pessoas e o exercício pleno destes direitos, historicamente negados ao homem do campo em suas múltiplas dimensões. E expressa, no gozo dos direitos humanos em sua mais profunda extensão, que “a conquista de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo deve ser a materialização do reconhecimento de sua cidadania plena” (MICHELOTTI, 2008, p. 91). Assim, temos o mais próximo que conseguimos chegar de uma definição conceitual sobre o que é a cidadania para os autores dos Cadernos. Esse conceito é expresso por meio das contribuições de outras duas escritoras.

Este III Seminário do Pronera trouxe à reflexão, a partir das contribuições de Mônica Molina e de Clarice Duarte, que uma das dimensões da cidadania é o acesso aos direitos humanos. E que esses direitos não podem ser hierarquizados, pois todos são fundamentais, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais. Cidadania é ter acesso a todos eles (MICHELOTTI, 2008, p. 91).

Em consonância com essa definição, temos o que Clarice Seixas Duarte chama de “O princípio da igualdade material” em seu texto “*A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo*”. A autora que integra o corpo editorial dos Cadernos, traz, neste texto, sua visão de “igualdade”, que seria produzida e assegurada pela lei para garantir cuidados mínimos, acesso a bens e serviços do Estado para com todos os cidadãos.

Tal princípio obriga o administrador a atuar para o cumprimento dos objetivos da República Federativa do Brasil (CF/88, artigo 3º, especialmente III e IV). Obriga o legislador a elaborar programas de ação concretos para reduzir as desigualdades existentes na sociedade. Tais programas são as políticas públicas, verdadeiro objeto primário dos direitos sociais (DUARTE, 2008, p. 35).

Para ancorar sua definição de “*igualdade material*” ela apropria-se da definição de Luiza Frischeisen:

a igualdade material consiste no acesso real aos bens e serviços para uma vida digna, e leva, por seu turno, à ideia de redistribuição. O acesso aos bens e serviços em patamares mínimos por todos importa no reconhecimento de direitos sociais, como a saúde, a educação, o acesso à justiça, pois esses devem

ser direitos de todos, independentemente do poder econômico. Os direitos sociais estão, portanto, na esfera da cidadania, e não do mercado (FRISCHEISEN, 2007, p. 41).

O que basicamente se vê nos trechos citados é um consenso no que diz respeito à cidadania, nos dando a entender que os cidadãos são sujeitos de direitos e deveres dentro de uma sociedade determinada. Eles passam a preocupar-se em como construir a cidadania, colocando de lado a opção revolucionária como forma de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Mas não podemos deixar de mencionar o caráter liberal da ideia de cidadania, que surge a partir das teorias políticas dos ícones do pensamento filosófico moderno.

Neste período da História da Filosofia, parte-se do pressuposto de que todos os homens são naturalmente livres e iguais, que as desigualdades sociais são fruto de um processo de busca pelos interesses individuais desta liberdade que resulta em um conflito entre os homens, ou seja, o medo contínuo e o perigo da morte violenta, que se manifestam em consequência da guerra generalizada e acabam por incentivá-la ainda mais. Eles não somente impedem a civilização, como mantêm todos em estado de alerta constante. Desta forma, a desconfiança recíproca não torna possível a agricultura, a indústria, a ciência e a navegação – ao contrário, destroem tudo.

Para que os indivíduos vivam em comunidade, faz-se necessário que os homens concordem entre si em instituir um poder eficaz de coerção que torne possível a vida humana numa relação de paz e de concórdia. E não pode haver tal poder antes de erigir-se um Estado. Portanto para constituir a paz, o homem precisa abrir mão de viver livremente e construir a sociedade civil, mas isso só ocorrerá através de um acordo entre os homens, ou seja, para que a vida de todos os seres humanos fosse preservada de toda iminência de conflitos mortais, é instaurada uma instituição que mediará o bem-estar de toda a comunidade.

Instituída a noção de Estado, ele será o mediador, com a função de promover a convivência pacífica entre os homens através das leis, como instrumento para legitimar os limites entre os indivíduos que dividem um território. Assim surge a gênese do conceito de cidadania como cumprimento das leis que regem os direitos e os deveres de uma comunidade. Desta forma, o Estado é resultado de um acordo entre os indivíduos na multidão, surgindo como solução para a remoção das causas de insegurança recíproca. Logo, esse acordo propiciará aos homens que pactuem entre si, visto que, sob o temor do poder do recém-criado Estado, tal acordo torna-se constante e permanente, legitimando,

assim, a desigualdade social entre os indivíduos. Nessa visão de mundo, não há motivos para superar a divisão da sociedade de classes, pois essa divisão é entendida como um processo natural da humanidade; negar esse processo, é negligenciar a história da própria humanidade.

Corroborando com essa análise, Tonet ainda acrescenta que, embora não se falasse ainda em cidadania, “a igualdade e a liberdade natural eram a base para o seu desenvolvimento futuro, ainda que não o fossem de fato, todos os homens já eram, potencialmente, cidadãos, ou seja, sujeitos de direitos e deveres” (TONET, 2005, p. 49). Percebemos que o pensamento dessa corrente liberal tem por objetivo a manutenção da divisão das classes sociais e a desigualdade entre os homens, usando para isso, medidas paliativas, e, assim, controlando os conflitos na sociedade, favorecendo que a classe dominante nunca perca o seu lugar sagrado, justificando essa posição através da instauração da ideia de direitos e deveres civis, bem como, a posterior ideia de cidadania. Segue a análise de Tonet:

A teoria liberal da cidadania, (Kant, Hobbes, Locke, Rousseau e outros) tem como ponto de partida o pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais que hoje presenciamos teriam sido o resultado do próprio desdobramento da igualdade e da liberdade naturais. A busca da realização pessoal, consequência da própria liberdade de todos, faria com que os indivíduos se chocassem, inevitavelmente, entre si, dando origem a toda sorte de conflitos. Na ausência de qualquer elemento inibidor, estes conflitos tenderiam a se agudizar, pondo em perigo a própria sobrevivência não apenas de alguns, mas de todos os homens. Daí porque os homens ter-se-iam visto obrigados a se organizar em sociedade e a instituir uma autoridade capaz de garantir que determinados limites não seriam ultrapassados. Deste modo, a desigualdade social era considerada legítima e constitutiva do mundo humano porque fruto do exercício da própria liberdade natural. Pretender suprimi-la equivaleria a pretender suprimir o próprio homem. De modo que o que deveria ser coibido seriam apenas os seus excessos (TONET, 2005, p. 49).

Essa visão que antecede a definição do conceito de cidadania é apenas basal, porém algumas vertentes do pensamento liberal, sobretudo as contemporâneas, não aceitam a ideia de uma igualdade natural e nem de um fundamento absoluto para o direito, como a maioria dos contratualistas modernos. Para eles, os homens não nascem iguais como no direito natural, dizem os jusnaturalistas, mas sim diferentes, e é através da ação do próprio homem, enquanto ser político de direito, que se proporciona a igualdade entre os indivíduos em comunidade. Esta visão contemporânea serve apenas como complemento para reforçar que não importa se existe ou não uma igualdade natural, basta observar que, na visão liberal, a divisão da sociedade em classe é insuperável, pois o domínio de uma classe sobre outra é naturalizado pelo viés dos direitos e deveres, a base do exercício da cidadania que tanto se valoriza nos Cadernos.

Como se pode ver, o fundamento para clássicos e contemporâneos é, em essência, o mesmo. Não importa muito se os homens nascem iguais ou diferentes; também não importam muito os diferentes argumentos para fundamentar a vida em sociedade. O que importa é que em todos eles encontramos como pressuposto o indivíduo autocentrado (egoísta) como unidade social última e irredutível. O ponto de partida é uma concepção de indivíduo como um ente ontologicamente anterior e fundante da sociedade, com todas as conseqüências que daí derivam. Uma das principais conseqüências é exatamente o fato de que a socialidade (estado de sociedade) passa a ser instaurada pelo momento jurídico-político, quer dizer, os homens só passam a existir como sociedade, (antes disto viviam no “estado de natureza”), no momento em que entra em cena – através do contrato social – a dimensão jurídico-política. Tudo isto não é nenhuma novidade. O que é novidade é o caráter de naturalidade, de verdade absoluta, de inquestionabilidade de que esta ideia é revestida. É considerada uma verdade tão evidente como o fato de que dois mais dois são quatro, de modo que não faria nenhum sentido questioná-la. O direito e a política são, portanto, uma conquista insuprimível e positiva da humanidade e seria impensável uma sociedade sem estas duas dimensões. É também esta ideia que confere à dimensão jurídico-política o caráter de princípio decisivo de inteligibilidade da totalidade social e da atividade humana. Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Do mesmo modo, e explicitamente para os clássicos e implicitamente para os contemporâneos, os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal, o que faz com que as desigualdades sociais sejam uma conseqüência inevitável do processo social (TONET, 2005, p. 52).

Vale apenas ressaltar, que para estes pensadores,

[...] parece estar implícita a idéia de que esta objetivação faz parte de um espaço indefinidamente aperfeiçoável que, começando ainda no interior do sistema capitalista, estender-se-á, certamente com modificações, para além dele per *saecula saeculorum* (TONET, 2005, p. 13).

Essa visão progressista da educação em direção à cidadania é objeto de críticas frente a uma proposta educativa emancipadora que liberta tanto o trabalhador urbano quanto o do meio rural, coadunado à ideia de todo. Tal proposta visa “[...] tão somente buscar apreender o modo como o objetivo futuro – a emancipação humana – pode iluminar a atividade educativa atual” (TONET, 2005, p. 127). Levantando, assim, pontos fundamentais para que esta efetiva emancipação humana seja uma possibilidade realmente alcançável e concreta. Nas palavras de Tonet:

Em resumo, não se trata, portanto, nem de elaborar um conjunto de princípios especulativos (um ideal abstrato), nem de apresentar uma proposta educativa – teórica e prática – sistematizada e nem de criar um receituário para ser aplicado na prática cotidiana. Nosso objetivo é, ao mesmo tempo, mais modesto e mais ambicioso. Mais modesto porque consciente dos limites que o estado atual do mundo impõe à teoria e à prática em geral, incluindo a educativa. Mais ambicioso porque confiante na importância que esta pequena contribuição pode ter para conferir à educação um caráter efetivamente emancipador. Trata-se, para nós, de contribuir para estabelecer os requisitos gerais de uma ação educativa que tenha por objetivo contribuir para a emancipação humana (TONET, 2005, p. 133).

Essas conclusões abrem espaço para uma questão fundamental: como se manter fiel aos ideais marxistas pretendidos nos Cadernos, sem colocar de lado a opção revolucionária como forma de construir uma sociedade mais justa e igualitária? Vemos que o conceito de cidadania está vinculado ao direito e aos deveres de um estado burguês, que defende os anseios do capitalismo, sem cogitar a necessidade da superação da sociedade de classes.

A busca por manter as coisas como estão, no entanto, parece não ser o objetivo dos escritores dos Cadernos: “Diferentemente do liberalismo, para o qual o aperfeiçoamento da cidadania e da democracia jamais pode ultrapassar a ordem do capital, a esquerda democrática entende que, por haver uma contradição entre o capital e a cidadania e a democracia, estas só podem realizar-se em sua plenitude com a erradicação do capital” (TONET, 2005, p. 53). Vale lembrar que nossos objetivos não são idênticos aos da esquerda democrática, mas muito se assemelham, com uma ressalva: “a democracia socialista incorporaria muitas características da democracia liberal, incluindo o domínio da lei, a separação de poderes, liberdades civis, e uma sociedade civil vibrante (sic), mas lhes daria um significado muito mais eficaz. Buscaria a democratização do Estado e da sociedade” (MILIBAND, 1995, p.268).

Lembrando que a maior crítica se dá ao fato de que os direitos civis são direitos particulares na democracia liberal e não são suficientes para potencializar a cidadania a ponto de conceder a emancipação humana.

Claramente, não temos o intuito de diminuir os direitos conquistados pelo Movimento, muito menos inviabilizar o seu desenvolvimento. Reconhecemos que houve uma melhora significativa na qualidade de vida do homem do campo e muito se deve à conquista de políticas públicas para eles, sobretudo no que se refere à Educação. Porém na base filosófica que compõe e define os conceitos, nas teorias que fundamentam as lutas e as reivindicações ainda há muito a se fazer, pois apresentar as contradições da realidade objetiva no âmbito teórico nunca foi uma tarefa simples: como, por exemplo, analisar a lógica do desenvolvimento social observado como um produto da criatividade do homem, buscando entender sua natureza própria, as convergências, seus aspectos positivos e negativos.

O conceito de cidadania, como já mencionamos, está ligado ao conceito de democracia dentro do Estado burguês, uma vez que, creditamos, os direitos civis são direitos burgueses. Para ajustá-lo ao propósito dos Cadernos, sugerimos pensar em um conceito dentro da teoria marxista que reflita o seu real anseio, ao relacionar cidadania a

um direito que humaniza os indivíduos e leva o leitor a entender o objetivo do texto: a erradicação do capitalismo, que discrimina a sociedade em classes, sendo necessária sua superação para a melhoria da qualidade de vida.

Como vimos, estes pressupostos nos indicam que o ser social é uma totalidade articulada em processo, cuja matriz ontológica é a economia. De modo que, considerando que a cidadania é um momento desta totalidade, teremos que buscar a sua gênese histórico-ontológica, porque só assim poderemos apreender a sua verdadeira natureza e a função que ela cumpre na reprodução do ser social (TONET, 2005, p. 55).

Buscando manter-se fiel aos pressupostos teóricos pretendidos pelos Cadernos como um fio condutor, situemos o conceito que esteja mais adequado ao pensamento revolucionário, que represente o anseio pela emancipação humana e a superação da desigualdade fora da sociedade de classe. Entretanto, para esse intento, exploraremos brevemente o conceito de política em Marx, uma vez que esse não é o tema central da tese. Vamos mostrar, em linhas gerais, que a igualdade almejada pelos escritores dos Cadernos, na conquista por políticas públicas estatais, a pretexto de obter uma pretensa dignidade, chamando-a de cidadania, pode ser alcançada de maneira plena dentro da sociedade pensada por Marx – e, para isso, é preciso entender de que modo o pensamento marxista trata a política.

Antes, porém, vale lembrar que o conceito de educação do campo que buscamos está ligado à categoria trabalho desde a sua raiz. Seguimos, mais uma vez, a análise de Tonet:

O que nos interessa acentuar, aqui, é que, sendo o trabalho, por sua própria natureza, uma atividade social, ainda que em determinados momentos possa ser realizado isoladamente, sua efetivação implica, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente assim o ato do trabalho poderá realizar-se (TONET, 2005, p. 136).

Concluimos, assim, que a atividade social do trabalho é o intermédio entre o homem e a natureza, análoga à atividade educativa, que é uma intercessão entre o indivíduo e a sociedade. A primeira não tem papel exclusivo, mas a educação tem um diferencial importante, quando serve de subsídios para todas as outras atividades. Por este motivo vale ressaltar as características desta educação emancipadora que almejamos.

O primeiro requisito é definir o objetivo da educação emancipadora. Seu fim último deve ser proporcionar o conhecimento, o mais “[...] profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, da emancipação humana” (TONET, 2005, p. 145). Dessa maneira, se qualificam os meios. Sabemos que não é unívoco o

conceito de “emancipação humana” e para melhor compreendê-lo é preciso considerar uma constelação de conceitos, construídos historicamente. A transmissão conceitual favorece a universalidade de concepções, que foge à lógica de sociedade atual. Todas as vezes que se tenta falar em emancipação humana, vários caminhos se confundem, dando a esse conceito um valor depreciativo.

Só para deixar mais claro: como se pode pretender contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres e sujeitos da história se têm ideias errôneas, confusas ou inconsistentes sobre o que é a liberdade ou se não se pode demonstrar que os homens são, de fato, sujeitos da história; como se pode pretender contribuir para formar homens solidários, se não se é capaz de provar que os homens não são egoístas por natureza (TONET, 2005, p. 146)?

O segundo requisito, e não menos importante, “[...] é a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares” (TONET, 2005). Acreditamos que este momento faz com que as cortinas para a interpretação da realidade se abram, e o mundo real venha à luz. Uma educação emancipadora tem que cumprir seu papel de libertar através do conhecimento para a concretude desmistificada das ideologias que, historicamente, justificam a organização social vigente como sendo natural e socialmente plausível.

É preciso, pois, buscar um saber de base ontológica, regido pelo princípio da totalidade e inseparável da afirmação de que o processo de produção material é a matriz ontológica do ser social. Também este é um trabalho muito penoso e difícil nas circunstâncias atuais. Como a perspectiva de um saber de base ontológica é quase que totalmente desconhecida e/ou rejeitada pelo universo intelectual, ela exige um investimento redobrado (TONET, 2005, p. 149).

De certa forma, o terceiro e o quarto requisitos podem ser apresentados juntos, pois são inalienáveis. Desta forma, podemos dizer que o

[...] terceiro requisito está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessário não para garantir um pretense território, que seria próprio dos educadores, mas para permitir o cumprimento da função específica da educação na construção desta nova forma de sociabilidade (TONET, 2005, p. 150).

Com esta perspectiva, o quarto requisito está “[...] no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das ciências sociais e da filosofia” (TONET, 2005, p. 150). Assim é de suma importância a formação adequada dos educadores, para que dominem os conhecimentos de forma eficaz, como afirma Saviani:

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc., têm cada um uma

contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global (SAVIANI, 2009, p. 72).

E por fim, o último requisito da educação emancipadora que defendemos versa sobre o papel capital da comunidade produtora, onde o rural constitui, a nosso ver, a espinha dorsal da estrutura produtiva. Este último trata

[...] de uma prática educativa emancipadora [que] está na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva (TONET, 2005).

Indo em direção às nossas convicções, acreditamos que esta seja uma boa opção para fundamentos teórico-filosóficos coerentes com a luta do movimento “Por uma Educação do Campo”, uma educação que busque a autêntica emancipação humana. Acreditamos que não é possível delegar à educação toda a responsabilidade de uma revolução, principalmente da maneira que hoje ela está organizada, mas temos a convicção de que a educação é parte fundamental para este fim tão almejado: a emancipação do homem enquanto ser social. Tal visão busca valorizar a classe trabalhadora, sobretudo a produtora, que extrai da terra e transforma a natureza das coisas pelo seu trabalho, buscando a igualdade de qualidade de vida.

Depois dessa breve observação na qual adiantamos que o conceito de educação do campo que pretendemos definir está ligado à categoria trabalho – termo que será posteriormente esclarecido mais adiante nesta tese, sobretudo no aprofundamento da concepção de emancipação humana. Encaminharemos, então, a exposição para o viés da concepção de política no pensamento marxista e, posteriormente, veremos a relação do fundamento ontológico e educativo do trabalho como forma de superar o dualismo campo–cidade presente nos Cadernos.

### 3.3. O conceito de política

Não podemos deixar de retomar a análise da esfera política na obra marxista, pois sabemos que na essência de sua discussão está o cerne de toda a celeuma acerca das bandeiras levantadas pelos movimentos sociais, sobretudo pela “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, uma vez que as intenções expressas através dos Cadernos, produzidos pela articulação, utilizam-se de todo um vocabulário de trajetória revolucionária para expressar suas demandas.

Depois de uma leitura cuidadosa dos escritos, vimos que todos os volumes são perpassados pelo debate político acerca da viabilidade da demanda dos movimentos, da legitimidade, da aplicabilidade e, ainda, dos resultados esperados com o movimento determinado por metas. Mas pouco se vê o debate teórico e fundamental sobre a esfera política no sentido de crítica ao sistema político que se dispõe a atender os interesses burgueses, proporcionando a manutenção da sociedade dividida em classes e o domínio de uma sobre outra. Além do mais, o caráter revolucionário que se pretende com o movimento limita-se às conquistas de direitos para melhorar o reconhecimento de cidadania dos trabalhadores do campo e não para a emancipação dessa classe.

Por isso vemos o quanto é necessária a compreensão do que está em jogo na esfera política, para assim definir e clarificar os ideais. Primeiramente vamos ver como a política é tratada nos Cadernos, posteriormente apresentaremos a concepção de política e a crítica marxista a essa categoria que vai além de um simples conceito.

É importante dizer que o termo política, aqui, nada tem a ver com uma mera análise conceitual, que parte de “achismos” arbitrários de quem escreve. Tal termo, em nossa análise, está vinculado intimamente à função social da categoria e sua correlação com a emancipação humana pretendida por meios educativos. Assim, o significado da política só pode ser entendido a partir da relação social que lhe expressa como um todo e como resultado da criação humana, pois, enquanto categoria, observa Lukács, “ ‘são formas de ser, determinações da existência’, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos [...]” (2012, p. 297), e no mesmo sentido, seu ex-assistente, Mészáros, diz: “As categorias, segundo Marx, não são construtos teóricos atemporais, mas *Daseinformen*: formas de ser, reflexos condensados das relações e determinações essenciais de sua sociedade” (2002, p. 588).

Frequentemente, a política é vista como a essência da vivência em sociedade inseparável do ser humano, ou seja, há um caráter extremamente positivo no ideal de

política. Todas as vezes que pensamos na história e no desenvolvimento da humanidade, desde os tempos mais remotos, concluímos que a evolução dos homens e da sociedade politicamente organizada se confundem. Esse aspecto induz ao entendimento de que é por meio da política que o ser humano pode conquistar o bem comum e que essa dimensão seria o termômetro da civilidade humana<sup>9</sup>. Aprofundando um pouco a reflexão poderíamos nos perguntar: Se a política tem como finalidade a felicidade de todo homem, como afirmam os gregos, como e por que ela vem sendo historicamente empregada por uma minoria, para abusar de uma ampla fração das classes mais pobres?

Tendo essa questão como pano de fundo, já nos primeiros Cadernos percebemos que a categoria política é tratada de forma pejorativa, sem a preocupação de uma definição do termo como uma categoria fundante e basal no debate sobre o tema proposto a ser debatido por Miguel Arroyo. O tema de sua conferência que, posteriormente, veio a compor a primeira parte do segundo volume da coleção aqui estudada, intitula-se “*A educação básica e o movimento social*”. Nesse texto, ao tentar responder a uma questão que ele mesmo levanta, como forma de problematizar o tema, ele aponta: “Que Educação Básica do Campo estaria já se construindo?”.

Resumidamente, Arroyo ressalta a ideia de que os Movimentos Sociais são em si mesmos ambientes de promoção da educação em sua maneira de se organizar, pois a dinâmica do movimento exige que se vá além das palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir de reivindicações para solucionar os problemas sociais, gerando oportunidades de uma formação coletiva e participativa (ARROYO, 1999). Porém todas as vezes que a categoria política aparece, é mostrando como os governantes tratam a coisa pública, ou seja, como politicagem. Vejamos:

A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo (ARROYO, 1999, p. 10).

Um outro exemplo:

---

<sup>9</sup> Esse pensamento pode ser observado em grandes expoentes da tradição metafísica e da filosofia política como Platão, Aristóteles e Hegel, mas ganha outro entendimento com Maquiavel, Hobbes e Rousseau. Para o florentino, a política é sinônima de conflito, e só por essa relação se pode chegar ao ordenamento social, sendo impossível viver em sociedade sem a política. Para os dois últimos, a política só surge após um pacto, que tira o homem do estado de natureza, mas depois de criadas, as instituições políticas e o Leviatã, não podem mais ser superados. O que é importante assinalar aqui é que mesmo para uma linha de pensamento ou outra, sempre respeitando as particularidades, seja a política vista como inerente ao homem, ou apenas enquanto instituições ordenadoras da sociedade não nascente com o homem, ela aparece enquanto ineliminável da vida em comunidade.

É por aí que eu gostaria de encaminhar a minha reflexão e destacaria pontos, que me parecem fundamentais. Percebi que estas experiências educativas não têm uma concepção simplista da educação, a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve (ARROYO, 1999, p. 16).

Neste mesmo volume, Bernardo Mançano Fernandes trata a política com o mesmo intento. Embora seu texto tenha por objetivo apontar a relação e a interação entre cidade e campo, o autor não aborda a política como conceito filosófico, e usa sempre conotações pejorativas nessa abordagem.

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES, 1999, p. 52).

É importante dizer que entre os objetivos dos Cadernos está o fomento dos debates acerca dos problemas cruciais que a educação rural vinha sofrendo no período. Ao menos um texto de cada volume disserta, em algum momento, sobre as condições da educação e de um projeto de nação diferente, com mais direitos para os trabalhadores do campo e com posicionamento político conscientemente definido. Porém não percebemos, em nossa análise, uma definição do caráter político do movimento, qual seria sua definição conceitual ou quais mudanças políticas seriam essenciais para o bem dos trabalhadores rurais.

O autor que mais se aproxima de um debate dessa natureza é César Benjamin, no volume 3 dos Cadernos. Ele trata dos limites e das possibilidades de se estabelecer o projeto da articulação nacional, sobretudo quando apresenta o debate “*Princípios organizadores de um projeto popular para o Brasil*”, em que aborda a noção de política e sua esfera de abrangência (BENJAMIM, 2000).

Em seu pretendido projeto de nação, o viés revolucionário é colocado à margem, priorizando uma transformação pautada no “*terreno da Cultura*”. Para que tal transformação aconteça, o povo brasileiro deve se organizar com autonomia para controlar seu próprio destino e, assim, dar início a uma espécie de pacto, no qual cada brasileiro deve assumir internamente cinco compromissos: com a Soberania, a Solidariedade, o Desenvolvimento, a Sustentabilidade e, por fim, com a Democracia Popular. Segundo sua pretensão, os que querem uma mudança real na ordem social não

podem solicitar apenas alterações na política econômica, devem alterar o sistema de poder que domina o Brasil. Entende-se por mudança no sistema de poder como:

Alterar o sistema de poder é transferir esses recursos e instituições a outros grupos sociais, o que, em nossa proposta popular, significa democratizá-los. A pergunta, então, passa a ser: o que precisaria ser rapidamente democratizado no Brasil, para dar início a uma reorganização da sociedade, de forma a retirá-la da situação de crise? (BENJAMIN, 2000, p. 18).

A partir de então, o autor elenca quatro pontos principais a serem democratizados: as terras, a riqueza, a informação e a cultura<sup>10</sup>.

Em uma edição posterior, analisamos o texto de Roseli Caldart no volume 4 dos Cadernos: ao fazer uma reflexão sobre a identidade dos sujeitos que se juntam para fortalecer a luta por uma educação do campo, a autora traz à tona o papel político dos envolvidos na articulação nacional, sobretudo, quando destaca as políticas públicas conquistadas a partir da organização do movimento. Isso fica claro quando afirma: “A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART, 2002, p. 18).

Observamos que o papel da articulação é fundamentalmente a conquista de políticas públicas, pois o movimento acredita que tais políticas podem garantir a qualidade da educação “do” e “no” campo. Segundo a autora, o acesso à educação é elencado como um direito universal que proporciona o mais pleno desenvolvimento da vida humana. Seria, assim, um subsídio indispensável para o exercício crítico e amplo da cidadania.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

---

<sup>10</sup> Voltaremos com mais vagar nesse texto de César Benjamin quando falarmos sobre a relação trabalho/economia.

O tema da educação, de maneira ampla, é parte constituinte do projeto popular de desenvolvimento do país e o direito a uma educação específica e de qualidade é a bandeira levantada pela articulação que puxa esse cortejo, portanto,

Este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos (CALDART, 2002, p. 19).

Há um alinhamento na postura política entre os escritores dos Cadernos, no sentido de buscar uma emancipação humana, que tende a acontecer através das políticas públicas para a educação, com destaque a do campo. Por mais que não se use o termo emancipação humana, esta categoria marxista aparece no contexto e na forma de apresentar os resultados revolucionários pretendidos com a educação – bem como, o papel transformador que a educação pode proporcionar aos que dela desfrutam. A inconformidade com a maneira como vem sendo tratada a educação no país, a realidade de injustiça, desigualdade e opressão exigem transformações sociais estruturais urgentes. Isso é percebido por Caldart e relatado em seu texto: além de se mostrar inconformada, aponta as medidas contraditórias que tradicionalmente são tomadas para fazer do trabalhador do campo um ser à margem da sociedade, que não tem consciência da classe social a que pertence – situação que os mantêm incapacitados de articular a união necessária para que as mudanças aconteçam.

Por isso este nosso *movimento por uma educação do campo* se afirma como um basta aos ‘Pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo (CALDART, 2002, p. 19).

Essa transformação almejada, passa pelo papel político que se pretende alcançar pelo viés educativo, estabelecendo um diálogo com a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Como já apontado nesta tese, sabemos dos obstáculos e dos riscos conceituais que tal proximidade traz, mas guardando as devidas ressalvas já trabalhadas e nos atendo às características políticas que esta proximidade acarreta, podemos dizer que existe, aqui, ecletismo conceitual também com a categoria política, uma vez que é através do ato

revolucionário educativo do sujeito oprimido, que ele se reafirma culturalmente se aproximando da sua forma mais plena de humanidade.

Este projeto educativo reafirma e dialoga com a *pedagogia do oprimido* na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano... Educação do campo como obra dos sujeitos do campo; educação do campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena (CALDART, 2002, p. 21-22).

Não podemos deixar de mencionar que a formação cultural ou, mais especificamente, a conservação das características culturais do homem do campo, são elementos presentes na forma de pensar a educação como ato político para os autores dos Cadernos. Essa afirmação culturalista, atrelada ao ecletismo teórico, fortalece a nossa tese e a nossa visão de que a definição do conceito de política não é ajustado à pretensão libertadora que se objetiva com o ato educativo, mas está em consonância com o que Paulo Freire pretendia com a pedagogia do oprimido, uma vez que, para esse autor, a educação libertadora se efetiva na concepção de uma escola que trabalhe com métodos ativos, com a intenção de conduzir o indivíduo à construção de seu conhecimento e tem, como ponto de partida, sua prática e seus saberes, dispensando a análise da realidade que apresenta uma sociedade dividida em classes.

Ainda é importante alertar que, ao optar pela concepção de uma educação baseada na cultura dos indivíduos e povos do campo, o movimento aqui estudado não faz uma análise histórica objetiva da realidade em nenhum momento, 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 – numa análise superficial da realidade, que, no nosso entender se revela equivocada.

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).

Percebemos que, tanto para Freire quanto para os autores dos Cadernos, a liberdade política do indivíduo é resultado de sua própria ação dialógica em direção à transformação da realidade, ligada ao aumento dos espaços democráticos e o exercício da

cidadania entre os indivíduos de interesses historicamente antagônicos. Seguindo a visão de Paiva sobre Freire:

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 (PAIVA, 2000, p. 133).

Nessa perspectiva, Freire, assim como Caldart, acredita em uma conciliação das classes sociais, afirmando a necessidade de políticas públicas dentro de um sistema político capitalista burguês, cuja construção de sociedade está ligada a conservar a memória e a cultura dos trabalhadores. Sua pedagogia é a soma de ideais cheios de concepções existencialistas e, por consequência, idealistas. Por desconsiderar a existência das classes, Freire acredita que as políticas públicas são a garantia de uma condição de trabalho digno e de uma vida mais justa e menos explorada pelos capitalistas.

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações...

Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos...; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política... (CALDART, 2002, p. 23).

No nosso entender, o conceito de política, da maneira que é colocada, dá a entender que a mesma é uma condição inalienável do ser humano e a organização da sociedade em classes é insuperável, cabendo apenas a busca por medidas compensatórias através de políticas públicas que deem ao trabalhador direitos ao exercício da cidadania. Entretanto, a nossa tese sugere que a concepção de política, a qual deveria realmente embasar o posicionamento dos autores, seria a definição da categoria em questão apresentada por Marx, ou seja, adequar o discurso de reformulação da sociedade à filosofia que realmente propõe a mudança radical.

Pensamos como Tonet quando ele afirma que, entre os grandes autores, “Marx é um dos poucos que se opõe, frontalmente, a esta concepção da política. Para ele, como veremos, a política tem um caráter essencialmente negativo; nem **uma leitura histórica da realidade mais ampla** faz parte da natureza essencial do ser social, nem é uma dimensão insuperável dele” (TONET, 2005, p. 56, grifo nosso).

O autor destaca o caráter negativo<sup>11</sup> da política em Marx, mas esclarece que “não estamos querendo dizer que, para ele, ela seja totalmente negativa; que ela não contenha nenhum aspecto positivo”. Neste sentido ele cunha a seguinte observação:

O caráter essencialmente negativo da política significa, apenas, que ela é uma expressão da alienação – da qual falaremos mais adiante – e como tal, em última análise, um obstáculo à plena autoconstrução humana. E que, mesmo quando realiza uma tarefa positiva, como no caso da destruição do poder político da burguesia por parte da classe trabalhadora, esta tem uma dimensão de negação, de eliminação de obstáculos e não de construção positiva da nova ordem social (TONET, 2005, p. 56).

Nesta visão que apresentamos, baseada nos fundamentos filosóficos de Marx sobre o caráter negativo da política, ao contrário do que traz a essência da concepção de política pensada e descrita pelos autores dos Cadernos, a política não é o meio que, aperfeiçoada, elevará a humanidade à perfectibilidade organizacional, com o melhoramento da sociedade através de políticas públicas, mas ao contrário: toda tentativa de melhorar, aprimorar e desenvolver a política só aprofunda as contradições da vida em sociedade, sobretudo o alargamento do abismo entre as classes, com o fortalecimento da manutenção da exploração sobre a classe trabalhadora do campo.

Para Marx, as soluções das mazelas da humanidade não necessitam das teorias políticas idealistas, uma vez que elas organizam o Estado de maneira a pôr o homem como essencialmente político. Essa situação inalienável atribuída ao ser social, o faz, obrigatoriamente, construir um Estado nas suas mais variadas teorias e formas de governo. O que Marx defende é a superação desta dimensão política. Sendo assim, não basta criar um novo projeto de Brasil, se não se levar em consideração que há, na política, um cerne ajustado na preponderância de uma classe sobre a outra, e qualquer classe social que venha a obter o poder político, mesmo que tenha a boa vontade e disposição de

---

<sup>11</sup> O filósofo marxista brasileiro José Chasin, um dos primeiros e um dos maiores defensores dessa hipótese vai cunhar o termo “*ontonegatividade*” para explicar essa tese de uma essencialidade negativa da política em Marx. Sobre o caráter negativo da política em Marx, ver CHASIN, J., *Marx – A determinação ontonegativa da politicidade*, Ad Hominem, n. 3, 2000, p. 129-161.

melhorar a vida de todos os grupos sociais, se não avançar para a superação dessa esfera, ficará presa a essa limitação do círculo opressor em que se move a prática política.

Nesse sentido vemos que a alteração estrutural que a articulação apresenta nos Cadernos, é uma mudança, uma revolução parcial a qual podemos chamar de emancipação política, mas não de emancipação humana, pois essa remete a uma revolução radical – a qual para Marx tem por objetivo a eliminação de todas as alienações que permitem o domínio de uma classe pela outra. O filósofo alemão apresenta esta ideia ao falar das possibilidades de revolução em seu país:

O sonho utópico da Alemanha não é a revolução radical, a emancipação humana universal, mas a revolução parcial, meramente política, a revolução que deixa de pé os pilares do edifício. Em que se baseia uma revolução parcial, meramente política? No fato de que uma parte da sociedade civil se emancipa e alcança o domínio universal [...] e com isso, a exploração política de todas as esferas da sociedade no interesse de sua própria esfera (MARX, 2010, p. 154).

O caráter limitado da emancipação política mostra, historicamente, que a essência da política, apresentada fenomenicamente nas suas variadas organizações governamentais – monarquia, aristocracia ou democracia –, traz uma característica muito particular: a primazia de se resolverem conflitos particulares entre classes em detrimento do desenvolvimento coletivo do ser humano e a ampliação de todas as suas potencialidades, limitando, assim, as mudanças e perpetuando a condição de miséria do trabalhador, sobretudo os do campo. Logo, a emancipação, da maneira que está sendo pensada nos Cadernos, não tende a libertar os trabalhadores de suas amarras históricas como na emancipação humana, mas, ao contrário, se aproxima da essencialidade limitadora da emancipação política.

O trabalhador do campo é potencialmente um sujeito revolucionário, característica pensada por Marx, que jamais aparece nos Cadernos. Mesmo quando se opõem ao poder explorador da burguesia e apontam as mudanças que desejam através de um novo projeto de educação para nossa nação, os escritores da articulação nacional deixam uma lacuna sobre quem são os sujeitos capazes de promover essa transformação e quais são seus claros objetivos. E quando o fazem, apontam para uma reforma (emancipação política) na estrutura do Estado e não em direção a uma revolução que altere, de fato, a estrutura do sistema (emancipação humana).

Assim como a emancipação humana é, de certa forma, oposta à emancipação política, também o trabalhador do campo, nosso sujeito revolucionário em questão, é capaz de levar até as últimas consequências a transformação da sociedade, pois esse

trabalhador pertence à classe antagônica à burguesa, ou seja, a classe que não se encaixa no modelo de sociedade civil pensado pelo Estado burguês, uma classe que não luta por aumento do exercício da cidadania dentro de uma concepção política de domínio de uma classe sobre a outra, uma classe de sujeitos proletários genuinamente revolucionários que buscam a dissolução deste modelo de sociedade, dominada pelo capital. Marx, em sua primeira definição sobre quem são os sujeitos revolucionários, revela uma classe

[...] com grilhões radicais, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum direito particular porque contra ela não se comete nenhuma injustiça particular, mas a injustiça por excelência, que já não possa exigir um título histórico, mas apenas o título humano [...] uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a perda total da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um reganho total do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o proletariado (MARX, 2010b, p. 156).

A emancipação humana universal deve ser sempre o pano de fundo de uma educação voltada para a classe trabalhadora. O proletariado a nosso ver, não deve vislumbrar apenas uma transformação a partir de suas necessidades particulares, uma vez que, esse aponta apenas ao domínio político para, a partir daí, solidificar-se enquanto uma nova classe dominante, apenas alterando a estrutura de poder. A emancipação humana universal, segundo Marx, só poderá se efetivar se tiver, em sua gênese, um sujeito revolucionário que não mais persiga um título histórico ligado ao fenômeno imediato, mas o título humano libertador.

Na concepção dos Cadernos, o homem enquanto cidadão da sociedade civil, na luta pela ampliação dos seus direitos dentro desta sociedade, vale-se de um meio limitador na esperança de ser completamente livre. A essencialidade limitada e parcial de uma emancipação política só permite a saída pelos mecanismos instalados pelo próprio Estado, como, por exemplo, a conquista de políticas públicas. O Estado, na figura de seus governantes, repletos de interesses particulares, socializa, com certa dificuldade, alguns direitos a grupos de movimentos sociais como os da articulação nacional por uma educação do campo e inúmeros outros, com a condição de não perderem sua soberania de classe dominante com essas conquistas políticas. Marx já alertava para o erro na crítica no livro de Bruno Bauer *A Questão Judaica* (1843).

Vemos o erro de Bauer no fato de submeter à crítica tão somente o “Estado cristão”, mas não o “Estado como tal”, no fato de não investigar a relação entre

emancipação política e emancipação humana e, em consequência, de impor condições que só se explicam a partir da confusão acrítica da emancipação política com a emancipação humana geral (MARX, 2010d, p. 36).

A crítica se refere ao fato de Bauer propor uma possibilidade da emancipação do judeu que estava sob domínio de um Estado cristão, supondo a obrigação do Estado se laicizar, sob o argumento de que a emancipação do judeu só poderia ser realizada por um Estado também emancipado da religião. O pensamento de Bauer se dá analogamente ao que acontece nos Cadernos: imaginar uma sociedade melhorada através de um Estado melhorado por políticas públicas, é se ater a mudanças pontuais. No interior dessas semelhanças pautadas na lógica da conquista de direitos, as mudanças sempre serão parciais, nunca voltadas às reais necessidades humanas. Desse modo, o homem se liberta do Estado, mas continua preso a ele, em última instância

o homem se liberta de uma limitação, valendo-se do meio chamado Estado, ou seja, ele se liberta politicamente, colocando-se em contradição consigo mesmo, alteando-se acima dessa limitação de maneira abstrata e limitada, ou seja, de maneira parcial. [...] o homem, ao se libertar politicamente, liberta-se através de um desvio, isto é, de um meio, ainda que se trate de um meio necessário. Decorre, por fim, que, mesmo proclamando-se ateu pela intermediação do Estado, isto é, declarando o Estado ateu, o homem continua religiosamente condicionado, justamente porque ele só reconhece a si mesmo mediante um desvio, através de um meio. A religião é exatamente o reconhecimento do homem mediante um desvio, através de um mediador. O Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem. Cristo é o mediador sobre o qual o homem descarrega toda a sua divindade, todo o seu envolvimento religioso, assim como o Estado é o mediador para o qual ele transfere toda a sua impiedade, toda a sua desenvoltura humana (MARX, 2010d, p. 39).

Ao continuar sua argumentação o filósofo alemão disserta sobre o Estado democrático de direito na modernidade, apontando a parcialidade, a contraditoriedade e o sentido negativo da política, para assim confirmar sua teoria de que uma emancipação política é insuficiente para satisfazer as necessidades realmente humanas, que

[...] só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas "*forces propres*" [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010d p. 54).

Portanto, a passagem supracitada deixa claro que a emancipação eficiente e suficiente é a emancipação humana, no sentido de superar os aspectos negativos e diminuir as contradições existentes na sociedade. Essa só se concretizará quando o

indivíduo passar a reivindicar a verdadeira força social, que, por essência, é revolucionária no sentido de superar o poder político. Isso não significa, porém, que ela deixará de existir, mas sim que suas bases de uma organização sobre as bases do poder social, que outrora havia sido usurpado sob a forma política em uma sociedade de classe. Essa organização com base no poder social se dá após a superação da extinta sociedade de classe. Deste modo, a nosso ver, a alienação do ser social de sua força original faz com que ele fique confuso em busca do reconhecimento de seus direitos e essa alienação que se dá na política também se vê na concepção de trabalho.

No pensamento marxista, mais especificamente no livro *O Capital*, a ideia de trabalho abstrato é vista como uma substituta da categoria emancipação política, ou seja, a construção de uma sociedade pautada rigorosamente no interesse do desenvolvimento do homem e de todas as suas potencialidades passa pelo crivo da superação da sociedade dividida em classe: “A estrutura do processo vital da sociedade”, ou seja o processo “de produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado” (p. 101).

No entanto, a categoria trabalho é parte constituinte de nossa análise e será aprofundada posteriormente. Vale lembrar que, no nosso entender, o trabalho tem um papel central para pensar a educação do campo que proporcione a emancipação humana. Falar em sociedade emancipada é falar no fim da política como a concebemos hoje.

Para encaminharmos a conclusão desta parte, resta apresentar a definição de força social, que é a primazia de uma emancipação humana. Conhecer sua origem nos permite refletir sobre o tipo de mudanças que desejamos para nosso país. Sobre essa definição, tomamos de empréstimo o que diz Tonet a respeito da origem ontometodológica da força social:

O exame deste processo permite-lhe ver que durante um longo período, dado o baixíssimo desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho não produzia mais do que o estritamente necessário para a subsistência humana imediata. Deste modo, as forças sociais nem sequer poderiam ser apropriadas privadamente porque não havia do que se apropriar. Por isso, elas eram efetivamente sociais, isto é, eram as forças de todos os indivíduos postas em comum e acessíveis à compreensão e à participação de todos. Neste período, indivíduo e gênero formavam uma verdadeira comunidade, não havendo contraposição entre interesses particulares e interesses coletivos. Esta concepção não significa, no entanto, uma idealização deste período da história da humanidade, como se se tratasse de um suposto estado de pureza, inocência e felicidade paradisíacas. Pelo contrário, a razão disto era o precário desenvolvimento da humanidade e, portanto, o incipiente grau de complexidade tanto do gênero quanto do indivíduo (TONET, 2005, p. 57).

Vemos, desse modo, que a força social surge de maneira articulada a um processo histórico, material e concreto. Essa força ganha sua especificidade de acordo com a função na qual ela é empregada. Nesse período histórico não existia divisão entre as classes, uma vez que, o fruto da força social empregado na produção dos interesses dos humanos era extremamente escasso. Sendo assim, cada organismo social produzia somente o suficiente para satisfazer suas necessidades imediatas, sem acúmulo de reservas. Quando a produtividade supera a demanda da sociedade, isso

leva ao surgimento da divisão social do trabalho, isto é, à apropriação, por parte de alguns, da força de trabalho coletiva e à apropriação particular do produto do trabalho, a propriedade privada. Aí têm origem as classes sociais e os antagonismos insuprimíveis entre proprietários e não proprietários, entre o interesse particular e o interesse coletivo. Como consequência, a necessidade do Estado, com todo o seu aparato jurídico-político, com a finalidade primordial de defender os interesses da propriedade privada (TONET, 2005, p. 57).

É claro que os apontamentos feitos sobre o caráter negativo da política, até o momento, não devem ser vistos isoladamente, pois a sociedade é um organismo do qual a política, juntamente com a ideia de cidadania, democracia e direito civil fazem parte de forma articulada e não devem ser analisadas de maneira isolada. Os recortes aqui feitos não significam que tenhamos perdido de vista a educação e seu papel na sociedade. Nossa tentativa de aproximar os conceitos descritos nos Cadernos “Por uma Educação do Campo” com as categorias marxistas se dá na medida em que os objetivos propostos para a educação se tornam distantes se considerarmos a metodologia idealista associada a um discurso fundado em bases ecléticas. Isso posto, podemos analisar a concepção de emancipação humana, que nada mais é do que o comunismo pensado por Marx.

### 3.4. Emancipação humana como objetivo da educação do campo

Partindo do pressuposto de que apresentamos o caráter opositor entre emancipação política e a humana, podemos considerar a maneira com que o termo é apresentado no discurso exposto nos Cadernos. Depois de uma leitura cuidadosa, percebemos que o termo aparece logo no primeiro discurso de Arroyo, transcrito no Caderno 2, sobretudo quando ele trata do papel transformador da educação que está sendo pensada para o campo. Nesse discurso, o autor aponta os valores do campo, num aspecto culturalista, em que a educação para o campo situa-se como “um processo de transformação humana, de emancipação humana”. Percebemos, assim, o quanto “os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana”. Depois de uma supervalorização da cultura o autor continua sua concepção dessa emancipação:

Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano (ARROYO, 1999. p. 26).

De certa forma, essa visão de Arroyo tem um reflexo importante em todo o desenvolvimento dos Cadernos. Ao reafirmar suas convicções no Caderno 4, elaborado em 2002, os envolvidos na articulação escrevem 13 tópicos de forma resumida para apresentarem didaticamente o que se pretende com o novo projeto de educação específico para o campo, articulado ao um novo projeto nacional de educação para o país. Não é o nosso objetivo aqui detalhar esses 13 tópicos, porém não podemos deixar de apontar algumas características que remetem ao item investigado nesta seção. Antes, porém, vale ressaltar que procuramos uma coerência com a concepção marxista da categoria emancipação humana e suas implicações, pois buscamos eliminar contradições na definição dos conceitos.

Logo na primeira assertiva, a articulação se propõe a lutar pelo desenvolvimento do ser humano e pela elevação à sua realização mais plena, porém, nessa mesma assertiva, assume que tal desenvolvimento está vinculado à direita, à educação dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo, ou seja, essa visão de educação do campo diz respeito à necessidade de ampliar a discussão para além dela mesma no sentido de uma revolução social que parta dos trabalhadores do campo em direção ao exercício pleno das potencialidades do ser humano, no entanto preso ao âmbito dos direitos, o que remete a

uma emancipação política e não a uma emancipação humana. Veja como os tópicos são construídos:

O centro de nosso trabalho está no ser humano, nos processos de sua humanização mais plena. Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores da formação humana, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo (MOLINA, 2002, p. 13).

Essa postura é reafirmada no tópico 9:

O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo (MOLINA, 2002, p. 14).

E continua no tópico 11:

Consideramos que há muitas transformações a serem feitas na educação em nosso país para que ela se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana. Nosso encontro se dá nas ações e não apenas em intenções. Queremos reeducar nossas práticas a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social (MOLINA, 2002, p. 14).

Mônica Castagna Molina é quem apresenta os “*13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo*”, reconhecemos o valor e a importância destes desafios para a melhoria das condições de educação para o campo. Por este motivo, pretendemos continuar e aprofundar o debate com o intuito de contribuir para o bom desenvolvimento das propostas apresentadas. Estamos de acordo com o desafio proposto no tópico de número 13, quando se abrem as portas para “consolidar a articulação nacional Por uma Educação do Campo e acolher todas as pessoas e organizações dispostas a trabalhar por esta causa” (MOLINA, 2002, p. 14).

Entretanto, como já apontamos, essas confusões conceituais são fruto de um ecletismo teórico que pode ser superado, ou ao menos reduzido, se usarmos os pressupostos da verdadeira emancipação humana apresentada dentro dos ideais marxistas, sobretudo pelo fato de entender que a emancipação do homem está para além da concepção de direito conquistado por políticas públicas, está para além da concepção de Estado e para além da concepção de política vigente. Sabermos que a revolução almejada por nós parte do princípio da libertação do ser social em todas as suas nuances e do emprego da força social para suprir aquilo que é a real necessidade: o desenvolvimento pleno do ser humano.

Caldart, no texto que compõe o Caderno 7, apresenta o roteiro de exposição para o III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007. Ao defender a especificidade da educação do campo frente aos questionamentos do caráter universal que a educação deveria ter, Caldart reforça sua visão da necessidade de uma educação particularmente preparada para os trabalhadores do campo e rebate os críticos com uma reflexão de Wallerstein, que, segundo a autora, não diz respeito ao tema da educação do campo propriamente dito, mas traz em si um argumento que ajuda a entender melhor a temática. Wallerstein no livro *Após o liberalismo. Em busca da reconstrução do mundo* (2002, pág. 220) afirma que “não devemos nem aceitar universalismos imperiais (ou imperialistas) nem glorificar ou absolutizar particularismos cada vez menores, e ainda pior, para ficar neles”. E logo em seguida Caldart argumenta “Ambas as posições nos desviam do caminho da transformação social e da emancipação humana” (CALDART, 2008, p. 74).

Inserido neste debate, está a problemática do ensino voltado especificamente para o campo em detrimento de uma educação universal. Para a autora dos Cadernos, a educação universal nos afasta do caminho da emancipação humana, o que vem a ser oposto daquilo que nos esforçamos para apresentar em nossa tese. A temática de educação universal não aparece de forma explícita em nosso texto, mas é componente importante da educação voltada à libertação do ser social como um todo.

No nosso entender a emancipação humana passa pelo crivo da educação de qualidade para todos os trabalhadores do campo e da cidade de maneira igualitária, uma vez que, na leitura que fazemos do mundo, a condição que universaliza o ser social é o fundamento ontológico do trabalho como condição inalienável do ser social e isso é independente do meio onde ele vive, seja campo ou cidade. O ser portador da força social revolucionária, capaz de proporcionar a verdadeira emancipação humana, é o integrante da classe trabalhadora como um todo articulado e não fragmentado em suas particularidades de lugar ou cultura. A verdadeira transformação social, que tanto se almeja nos Cadernos, deve passar pelo crivo da categoria trabalho e não pelo viés cultural.

Antes de mais nada, para evitar preconceitos e contradições, queremos esclarecer em que sentido a emancipação humana é usada em nossa tese. Concordamos neste ponto com Tonet quando ele escreve que, para Marx, a emancipação humana “nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p.79). Com relação à liberdade, vale lembrar que já expusemos o ponto de vista apresentado nos

Cadernos e podemos concluir, portanto, que a ideia de liberdade em Marx se dá de forma mais elevada e completa, enquanto a pensada pelos idealistas, se dá de forma limitada e restrita aos contornos impostos pelo Estado.

Essa forma de pensar, exposta nos Cadernos, acaba por levar o movimento no sentido oposto ao da emancipação humana, pois a educação se coloca como um dos mecanismos reconhecidos pelo capital como forma de fazer as pessoas ascenderem à condição de cidadãos, ou seja, esse desejo por uma educação específica atende ao interesse do capital, que leva ao campo um sentimento de melhoria na sua condição de vida. Sabemos que é uma exigência do capital internacional a busca da adequação da escola a um perfil específico de mão de obra exigida pelo mercado. Neste ponto concordamos com que diz Oliveira em sua tese de doutoramento:

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 (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 (OLIVEIRA, 2008, p. 323-324).

Por todos esses motivos afirmamos que, para Marx e também no nosso ver, a emancipação humana deve estar ligada à categoria universal do trabalho, pois ela tem, em seu próprio conceito, a definição que pode superar o dualismo campo–cidade, e assim superar a realidade de escola que adapta o indivíduo à ditadura do capital. No caso da educação do campo, essa ditadura expressa-se com a falácia de uma formação que respeita as aspirações e os interesses das populações e povos do campo, mas que, no fundo, resulta em adaptações do projeto de educação para a acumulação de capital para os burgueses que se mantêm no poder, a usurpar a força produtiva do proletariado do campo, agora com uma mão de obra mais qualificada.

Resta-nos, ainda, falar sobre a categoria trabalho como “fundamento ontológico do ser social” o que “significa não só que ele é a mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem, como também continuará a ser este fundamento na medida em que é ‘condição natural eterna da vida humana’, independente da forma em que ele se realize” (TONET, 2005, p. 79).

Assim, almejamos estabelecer a conexão dialética entre educação e sociedade, de modo que cada prática educacional aprofunde, não só o cotidiano do trabalhador e seus saberes práticos e culturais isolados do todo, mas contemple a amplitude de valores, ideais e interesses ideológicos relacionados à estrutura econômica (sociedade política) que eles e os objetivos práticos das classes que os regem expressa. É de suma importância fazer a relação entre educação e política, tanto em termos de interpretação de várias doutrinas pedagógicas, quanto para as estratégias educativas voltadas para o futuro, que devem se referir à *práxis* revolucionária. Como princípio educativo, a centralidade do trabalho na formação humana, visando a um homem emancipado das condições que proporcionam a exploração de sua força de trabalho, de subordinação e de alienação.

Para manter uma unidade em nossa tese, estabelecemos que seria impossível prosseguir sem a explanação da categoria trabalho, pois esta categoria é fundante e, ao nosso ver, supera o dualismo campo–cidade, muito embora todos os trabalhadores façam parte de uma mesma classe, independentemente se são trabalhadores do campo ou da cidade. Vale lembrar que a categoria trabalho, por si só, poderia compor uma tese isolada e, por esse motivo, pretendemos apresentar traços gerais para esclarecer o que pensamos sobre este importante conceito.

Faremos também, ao longo do texto, algumas considerações de como esta categoria é chave para leitura da nossa realidade e quais suas implicações no âmbito das políticas estabelecidas para a classe trabalhadora. Apontaremos como o capital se apodera das forças políticas, rompendo até mesmo com governos de caráter conciliador (com *impeachment* quando necessário) para aprofundar a exploração com a constante diminuição nos direitos trabalhistas por meio de reformas nas leis que, de certomodo, protegem o trabalhador.

## **4. PRINCÍPIO EDUCATIVO DA CATEGORIA TRABALHO E A DICOTOMIA CIDADE–CAMPO**

### **4.1. Análise do conceito de trabalho/economia nos cadernos “Por uma Educação do Campo”**

Conforme anunciamos no fim do tópico anterior, faremos agora um estudo sobre o conceito de trabalho que permeia os textos dos cadernos “Por uma Educação do Campo”. Contudo, pela nossa leitura, vimos por bem fazer essa referida análise através do conceito de economia. Por que essa estratégia? Pelo fato de que, atualmente, não há como pensar o conceito de trabalho dissociado de um contexto econômico e também porque é muito frequente, nos Cadernos, os autores evocarem a relação entre os termos trabalho e economia. Os autores, como mostraremos, trazerem à baila suas conjecturas sobre as condições ideais de trabalho (para assim apresentarem seu plano de educação para a classe trabalhadora em foco) ao mesmo tempo discorrem sobre o contexto econômico, explicitando uma forte relação entre esses dois conceitos.

Nesse sentido, procuraremos empreender uma leitura atenta ao aspecto econômico tendo em vista que, ao entendermos esse conceito, teremos como corolário, por dedução, o que os proponentes pensam para a classe trabalhadora pelo viés trabalhista. Feito isso, e tendo abstraído ao máximo o que pretendemos, passaremos, na sessão seguinte, para o pensamento marxiano acerca do trabalho. Desse modo, teremos em paralelo o que os pensadores dos Cadernos propõem, de um lado, e a visão de Marx, de outro. Essa linha de raciocínio preparará, o caminho para podermos, mais à frente, finalmente discorrer sobre as propostas educacionais que dão unicidade filosófica ao movimento de educação do campo e sobre uma educação que não perpetue as classes nas teias da desigualdade, mas que possa, de fato, ser um mecanismo de desalienação e emancipação para toda a classe trabalhadora.

#### **4.1.1. Trabalho e economia nos cadernos 1, 2 e 5**

Educação, economia e política são assuntos que estão totalmente interligados. A política é a forma pela qual uma sociedade se organiza, a economia trata de como as riquezas geradas pelo trabalho serão distribuídas e a educação surge como um elemento

central no que chamamos de formação ideológica de um determinado povo. Nesse sentido, a educação sempre está subjugada aos interesses da classe que detém o poder político e econômico. O amalgamado de intelectuais, que se uniu para delinear as diretrizes para uma educação do campo, deveria, portanto, ter esse fato como premissa, ao iniciar uma proposta de educação dos camponeses em nível nacional. Quais seriam as suas bases políticas e econômicas para que esse projeto educacional pudesse, não só alcançar um êxito temporário, mas que se constituísse como um verdadeiro mecanismo para uma transformação real da sociedade brasileira.

Com base nesse raciocínio, faremos a partir de agora uma análise dos seis cadernos que compõem o projeto “Por uma Educação do Campo” a fim de observar quais são as suas concepções econômicas e, conseqüentemente, de que forma esse movimento enxerga o conceito de trabalho. Essa análise é crucial, pois essas diretrizes filosóficas terão intrínseca relação com o componente economia/trabalho.

Já dissemos com frequência que o projeto “Por uma Educação do Campo” é fruto do esforço de muitos intelectuais. Assim, para fazer a análise econômica dos Cadernos, optamos pela seguinte linha de raciocínio: tratar como um bloco só os cadernos 1, 2 e 5, pois o grande responsável por suas linhas econômicas é o professor Bernardo Mançano Fernandes, uma verdadeira referência na questão da Reforma Agrária. Como os cadernos 3, 4 e 7 possuem autores diferentes, optamos por analisar cada um separadamente a fim de perceber se o viés econômico, em algum momento, oscila sua posição ideológica. Posto isso, iniciemos nossa análise.

Segundo Arroyo e Fernandes (1999, p. 44-45), “A modernização da agricultura capitalista, contraditoriamente, aumentou a produtividade e o desemprego. Esse fato aumentou o número de trabalhadores sem-terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária”. Nesse ponto, fica bem claro que Bernardo Fernandes enxerga no modo de produção capitalista um traço que é fundamental: aumento de produção e, na mesma intensidade, aumento do desemprego. Uma combinação totalmente nociva à classe trabalhadora, mas plenamente salutar para a perpetuação dos capitalistas como classe dominante.

A seguir, ao pensar – sob o prisma do campo – em alguma mudança para esse sistema capitalista, que ele denuncia como cruel, encontramos a seguinte afirmação:

O Brasil ainda não conheceu a reforma agrária. Por esse motivo, conhecemos uma das mais intensas lutas pela terra do mundo. Nas últimas duas décadas, diversos movimentos sociais e principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, conquistaram mais 7 milhões de hectares, assentando aproximadamente 160 mil famílias (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 45).

A reforma agrária é uma luta salutar para a classe trabalhadora, contudo, se ela for feita dentro da lógica política e econômica capitalistas poderá, de fato, ter efeitos duradouros? Imaginemos a política brasileira sendo administrada por algum governo de extrema direita, tal como o que temos atualmente. Essa elite política, totalmente propensa a atender aos anseios dos ruralistas<sup>12</sup>, jamais permitiria que esses camponeses revoltosos pudessem viver em paz e, nesse sentido, procuraria uma forma decriminalizar o que fora conseguido dentro da ordem burguesa (OLIVEIRA, 2020).

Depois de colocar todas as esperanças na reforma agrária, aparece uma ideia que é fundamental para entendermos a linha econômica proposta por Bernardo Fernandes. Vejamos:

O Brasil precisa aperfeiçoar a modernização da agricultura, porque nem a indústria e nem a agroindústria vão oferecer trabalho para toda essa população. **Esta é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo**, que não conseguindo proletarizar a todos, recria os agricultores familiares, que antes foram desempregados, sem-terra, etc. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 45, grifo nosso).

Esse trecho deixa muito claro que, na visão desse autor, é inexorável o fato de que o capitalismo venceu, sem chances de que um dia possamos superá-lo. Assim, de modo totalmente resignado, o mais prudente seria seguir a lógica desse sistema – que ele mesmo denunciara como cruel – para tentar trazer um pouco de espaço para a classe camponesa dominada. Ou seja, aceitamos o capitalismo desde que os senhores burgueses se dignem a nos oferecer o resto das suas refeições.

Depois de aceitar um espaço na economia que, *a priori*, era tida como excludente, o autor chama a atenção para o fato de que os grandes ruralistas possuem institutos de pesquisa para seus produtos e os pequenos camponeses, não.

---

<sup>12</sup> Rodrigues (2019) traz um fato interessante: a relação de Bolsonaro com os ruralistas. Num encontro com essa bancada, ele disse “Como deputado, em 100% das vezes votei acompanhando a bancada ruralista. E vocês sabem que votar com bancada ruralista é quase como parto de rinoceronte, recebendo críticas da imprensa, de organizações não governamentais e de governos de outros países”. E, para sacramentar essa relação promíscua, completou “Esse governo é de vocês”.

Os grandes institutos de pesquisas estão voltados para a produção da agricultura patronal, como por exemplo: álcool, açúcar, café, cacau etc. Não temos um instituto da mandioca, da cebola, do milho etc., ou seja, a concepção de tecnologia agrícola é majoritariamente a da agricultura capitalista. Nosso país não possui uma agricultura unimodal, embora o modelo econômico seja. Nesse sentido, **a formulação de uma tecnologia voltada para a agricultura familiar é uma realidade em construção** e seu desenvolvimento carece de uma educação de qualidade no meio rural (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 47, grifo nosso).

Há uma razão de os institutos de pesquisa estarem totalmente direcionados para os barões do agronegócio: é justamente por meio da posse dessa tecnologia que eles conseguirão, sempre, manter o domínio econômico e produtivo em termos de agricultura e ainda de qualquer outra área. Com efeito, é graças a essa tecnologia de alto padrão que se consegue, na lógica baconiana, entender melhor a natureza para dominá-la (BACON, 2007). Ora, se a posse desses institutos tem uma função tão vital assim, qual seriam as chances de a classe dominante compartilhar o mapa das minas do ouro com a classe dominada?

Após essa especulação de intercâmbio tecnológico entre as classes, sem base nas condições reais do jogo político-econômico, Bernardo Fernandes deixa clara a concepção de agricultura familiar em sua proposta econômica: “Sem pretender aprofundar a polêmica, compreendemos a agricultura camponesa como a que é constituída pelo trabalho familiar e também pelo assalariamento temporário” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 48). Por “assalariamento temporário” entende-se a remuneração em períodos de safra, e não uma intenção de superar a prática capitalista de compra da força de trabalho e a consequente alienação do trabalhador.

Em linhas gerais, essas são as ideias do caderno 2. Façamos agora uma breve incursão no caderno 5, que novamente tem Bernardo Fernandes como delineador econômico. Esse caderno, escrito em 2004, está distante cinco anos do caderno 2 e seis anos do caderno 1. O contexto político do caderno 5 é muito importante: é o segundo ano de Lula no poder no Brasil. A classe trabalhadora, por meio do PT, finalmente chegara ao topo da estrutura política. Desse modo, as chances de reverter o jogo eram melhores. Nesse contexto, eis o seguinte fragmento:

Uma das formas utilizadas pelo capitalismo para a reprodução do agronegócio e, conseqüentemente, das injustiças sociais, está na eliminação das diferenças, provocando uma imagem que nos faz crer que todos são iguais perante o mercado. Essa eliminação é tomada como referência para que todas as políticas sejam construídas tendo como referência o negócio. O poder do agronegócio aparece como se fosse construído a partir do mercado, do “livre comércio”. Enquanto, de fato, o mercado é construído a partir das ações resultantes das

políticas que regulam as práticas do mercado. **Portanto, o mercado não está no começo, mas nos resultados das políticas** (MOLINA; JESUS, 2004, p. 41, grifo nosso).

Percebe-se aqui um considerável avanço no discurso de Bernardo Fernandes. Ele, de uma forma mais clara, mostra que o controle da política se constitui como fator fundamental para ditar as engrenagens do mercado. Com efeito, no controle político estava o PT, um partido que contava – e ainda conta – com o apoio intelectual de economistas marxistas. Seria então o momento ideal para, através dos Cadernos, romper de vez com a visão burguesa e assim lançar as bases para uma verdadeira proposta emancipadora, marxista e já pensando em planos educacionais de superação do capitalismo. No entanto, essa expectativa não se cumpriu e o que vimos foi a conformação com o sistema capitalista. Segundo Bernardo,

**A agricultura camponesa tem um importante papel na geração de trabalho e renda.** Em uma breve análise do número de pessoas ocupadas no campo podemos observar que as pequenas unidades de produção garantem mais de 14,4 milhões de postos de trabalho ou 86,6% do total. Por outro lado, os grandes estabelecimentos geraram somente 2,5% ou algo em torno de 420 mil empregos (MOLINA; JESUS, 2004, p. 48, grifo nosso).

O trecho limita-se a dizer que a agricultura familiar ajuda na engrenagem de perpetuação do capitalismo e que esse é o arquétipo de projeto que deve ser levado adiante pelo governo dos trabalhadores.

No geral, percebe-se uma linguagem que prioriza algumas demandas das classes oprimidas, como a Reforma Agrária (o que em si é muito bom), mas não sinaliza a necessidade de superação do sistema capitalista, que é acusado de injusto. Vê-se uma pauta reivindicatória, mas que não se traduz e nem aponta para um necessário projeto de Revolução.

Fechamos assim a análise dos cadernos 1, 2 e 5 e passaremos para o caderno 3.

#### **4.1.2. Trabalho e economia no caderno 3**

O caderno 3 de “Por uma Educação Básica do Campo”, é assinado por César Benjamin e Roseli Salete Caldart. No entanto, as ideias econômicas provêm de Benjamin. Esse trabalho foi lançado no ano 2000 tendo, como pano de fundo, o Governo FHC que já tinha feito algumas privatizações e, assim, dava sinais claros de que estávamos presos pelas garras dos neoliberais. Dentre as muitas privatizações efetuadas, destacamos a da Companhia Vale do Rio Doce, em 1997 e, um ano depois, a da Telebrás. Em linhas gerais,

a esquerda brasileira enxergava o momento econômico como uma verdadeira derrota para a soberania e a emancipação do povo brasileiro. Tornamo-nos cada vez mais presas fáceis dos burgueses supranacionais. Devemos ler o texto de Benjamin sob esta ótica: estavam vendendo nossas riquezas e, conseqüentemente, nos tornando uma nação de expropriados.

Iniciemos, então, a leitura e a análise do texto de César Benjamin, que afirma

Assim, não é verdade que os neoliberais sejam contra toda e qualquer construção consciente do futuro, na forma de projetos. O que eles defendem é uma sociedade em que só os capitalistas possam, legitimamente, definir suas metas (que se resumem a uma só: ganhar mais dinheiro) e construir suas instituições (as empresas) capazes de atingi-las. Se os **agentes sociais não capitalistas** também organizam projetos claros (escola para todos, segurança alimentar ou direito ao trabalho, por exemplo) e criam instituições fortes para levá-los adiante (entidade públicas, sindicatos, movimentos), isso atrapalha as metas **dos capitalistas** (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 11, grifo nosso).

De forma bastante clara, Benjamin mostra que os neoliberais possuem muita consciência daquilo que querem do ponto de vista econômico. Em nome do capital, e só dele, os neoliberais calculam modos de exponenciar seus lucros através da exploração do trabalho humano; são predatórios da sua própria espécie. Para que essa tarefa de anulação do trabalhador seja efetivada, é fundamental jogá-lo na miséria – por meio de leis trabalhistas cada vez mais nocivas à classe operária que fazem o trabalhador, já no fundo do poço, ter a noção de que sem as migalhas da classe burguesa nunca poderá subsistir.

Esse projeto de escancarada exploração de uma classe sobre a outra tem a sua coroação quando a classe burguesa constata que as classes subalternas nunca conseguirão sair das amarras que lhes foram colocadas. Serão eternos explorados, pensam os burgueses, marionetes fáceis em suas mãos. Essa é a mensagem que identificamos nesse trecho de Benjamin.

O trecho que destacaremos a seguir, por sua vez, é uma consequência dessa denúncia feita pelo autor aos neoliberais.

A diferença entre esses dois grande grupos [sic] — latifundiários, especuladores, capitalistas e banqueiros, de um lado; agricultores, mecânicos, médicos, professores, artistas, etc., de outro — é que o primeiro grupo, que é minoria, existe porque comanda o trabalho dos demais; o segundo grupo, que é maioria, vive, ele mesmo, dentro do mundo do trabalho. **Esse comando, a que nos referimos, decorre do controle dos meios de produção:** os latifundiários controlam a terra; os capitalistas, os instrumentos de trabalho; os banqueiros, os recursos financeiros; e assim por diante. Por isso, eles comandam a vida de todos os que, para trabalhar, precisam ter acesso à terra,

instrumentos e recursos. **Estabelecem-se relações de poder: se uns comandam, outros são comandados.** Com a minoria no poder, a sociedade não pode organizar-se em torno do princípio da solidariedade, mas da desigualdade e da hierarquia, que frequentemente descamba para a exclusão e a repressão. **Além disso, os capitalistas nunca estão satisfeitos com o que têm** (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 12, grifo nosso).

É preciso confessar que a ideia desse fragmento é a mais forte encontrada até agora nos Cadernos. Sem citar autores marxistas, Benjamin vai à essência do marxismo e explicita que é através do controle dos meios de produção que uma classe consegue ter o domínio sobre outra. Além disso, aquele que é ávido por acumular nunca estará satisfeito com a riqueza que amealhou. Sempre quererá mais, nem que para isso tenha que colocar o seu semelhante em situação deplorável.

No entanto, essa escalada progressista de Benjamin encontra seu termo, a linha de chegada, com a seguinte afirmação:

O povo também quer ganhar mais dinheiro e melhorar de vida, mas dentro de uma escala humana, ligada ao valor de uso das coisas. Quer uma comida mais farta e de melhor qualidade, uma casa mais espaçosa, um cobertor para o inverno, uma bola de futebol para o jogo do fim de semana, e assim por diante (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 12).

Após fazer uma boa leitura sobre a nocividade do controle dos meios de produção, que foi o paroxismo em termos de pensamento, Benjamin arrefece e afirma que na verdade o que a população gostaria mesmo é de “também” ter dinheiro e “melhorar a vida”. O encadeamento lógico dessa frase é revelador: “também”, tal como o explorador o tem; e como corolário de ter mais dinheiro, o autor crava que isso possibilitará uma melhora de vida. Ora, as premissas de César Benjamin não têm conexão com a sua conclusão:

Premissa 1: Todo burguês é explorador;

Premissa 2: Explora, pois detém o capital e os meios de produção;

Conclusão 2: Logo, a solução é fazer a classe dominada participar um pouco dessa exploração.

Esse raciocínio de Benjamin, além de falacioso, é tão alienador quando a lógica neoliberal. Não se pode denunciar um sistema – o capitalista – como perverso e querer

encontrar uma solução pacífica dentro dele. O sistema capitalista, por ser intrinsecamente gerador de desigualdades, não deve ser usado como rascunho para uma sociedade melhor.

Essa mudança proposta pelo autor acontecerá se seguirmos a seguinte receita:

Precisamos encontrar uma comunidade suficientemente grande para ser capaz de produzir mudanças históricas profundas; suficientemente manejável, para que a proposta das mudanças organize uma ação política eficaz, que impulse um processo real, e não fique restrita a belos discursos (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 13).

Ele está certo de que por meio da política burguesa, a classe dominada poderá encontrar justiça social, transformação real, tal como está claro nos trechos a seguir:

Devemos democratizar a terra, que é o principal recurso natural do país. É espantoso o grau de concentração: menos de 1% dos proprietários (que têm latifúndios de mais de mil hectares) controlam 44% da terra agricultável do país, enquanto 53% (que têm propriedades de menos de dez hectares) controlam menos de 3%.

Devemos democratizar a riqueza, especialmente, num primeiro momento, aquela que está sob a forma financeira, pois ela controla a alocação de recursos e comanda a principal força produtiva da sociedade, o trabalho (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 19).

Nada mais surreal e utópico do que imaginar que é possível, sem uma revolução, democratizar a terra e a riqueza de uma nação, que estão totalmente sob controle da mesma classe dominante há muito tempo. Se esse projeto de distribuição de riqueza fosse tão simples assim, certamente já teríamos um mundo melhor e as ideias marxistas nem fariam mais sentido. No entanto, porque não temos nada disso e porque a justiça social não virá de forma tão simples é que a filosofia marxista se faz fundamental para entender e transformar o mundo em que vivemos.

Em suma, o caderno 3, do ponto de vista econômico, deu a impressão que traria uma visão que realmente atendesse às classes trabalhadoras, mas resumiu-se a discursos retóricos<sup>13</sup> e axiológicos. Na prática, nenhuma solução realmente viável do ponto de vista prático e ideológico. Seguimos, então, para a análise do caderno 4.

---

<sup>13</sup> Faz-se necessária uma nota acerca de César Benjamin. Ele, que foi um militante de esquerda, um dos fundadores do PT, preso e torturado na Ditadura Militar, aceitou trabalhar na gestão do prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella. Uma total traição aos ideais progressistas, que ele bem ou mal tentou defender. Na verdade, um virar as costas para a classe trabalhadora. Mais irônico ainda é o fato de ele ter trabalhado junto com Paulo Cesar Amêndola (Titular da Pasta da Ordem Pública), que foi um de seus captivos na Ditadura. O jornal *O Globo* registrou essa situação da seguinte forma: “Quarenta e cinco anos depois, numa ironia da História, os dois voltam a se cruzar. Agora, nos corredores do Executivo municipal. Ontem, o

### 4.1.3. Trabalho e economia no caderno 4

O caderno 4, publicado no fim de 2002, tem como pano de fundo a notícia da eleição de Lula para a Presidência. Desse modo, não seria demasiado esperar que o pensamento econômico estivesse em níveis de se conjecturar a superação do sistema capitalista. Dessa vez, Roseli Caldart foi quem articulou algumas das ideias econômicas.

Nesse sentido, o pensamento inicial de Caldart traz esperanças: Segundo ela,

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 20).

Evidentemente, diante de uma realidade excludente e injusta não nos resta outra opção senão bradarmos por transformação – mais especificamente por uma revolução da ordem vigente. Pensar em “transformação estrutural” é um conceito que carrega consigo uma certa obscuridade, afinal, uma “transformação estrutural” pode se dar tanto no sentido de manter as bases capitalistas, num sistema de social democracia burguesa, ou pode significar algo mais contundente, como a superação da ordem burguesa. Mas está muito cedo ainda para alguma conclusão nesse sentido. É necessário avançar.

Voltemos à transformação de que fala Caldart, quando sinaliza de que forma isso é viabilizado pelo movimento.

O movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo; por isso em nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os educadores e as educadoras a fazer **uma leitura histórica da realidade mais ampla**; e por isso defendemos que uma das suas tarefas é **ajudar na organização do povo para que participe destas lutas** (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 20, grifo nosso).

Ora, se essa leitura histórica for feita pela ótica marxiana, então a pretendida organização para a ação deve ter como premissa fundamental que as injustiças só desaparecerão por meio da tomada dos meios de produção e pela sobreposição da classe proletária à burguesa. Contudo, conforme já denunciemos na questão do ecletismo

---

prefeito eleito Marcelo Crivella anunciou seu secretariado e, entre os nomes, estão o de Benjamin, para a pasta de Educação, Esporte e Lazer, e o de Amêndola, para a Ordem Pública. Em 2011, após Amêndola dar sua versão para o episódio, *O Globo* procurou Cesar Benjamin, que não quis encontrar o militar nem tocar no assunto” (DUARTE; OTÁVIO; LIMA, 2016).

filosófico das ideias educacionais, não é possível identificar o que é essa “leitura histórica” e em que intensidade se pensa a organização para a “luta”.

Entretanto essa nossa crítica ao fato de que autora não esclarece suas ideias cai por terra quando ela afirma que chegara o momento de explicitar essa questão, pois segundo Caldart, há

[...] uma intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 23).

Se a intenção de Roseli Caldart era deixar explícito algo que até o momento, de fato, estava um tanto nebuloso, parece-nos que, ao invés de jogar as cartas na mesa e assim definir clara e distintamente uma proposição econômica emancipadora e libertadora, a autora apenas se repetiu e assim enredou-se ainda mais em seu emaranhado de ideias. Seu texto poderia ter explicado de forma mais nítida o que a autora entende por “implementação de um outro projeto que inclua a todos” – o que não foi feito, malogrando sua tentativa de ser “explícita”.

Se comparado aos discursos econômicos lidos até o momento com o de Roseli, podemos dizer que Bernardo Fernandes e César Benjamin são mais claros e contundentes ao criticarem as artimanhas econômicas da burguesia. No entanto, esses autores, de modo mais claro que Roseli, não avançaram para a sinalização de superação do capitalismo.

Vale dizer, ainda, que de 1998 até 2004, predominou uma leitura que enfatizava a necessidade de reformas estruturais da economia, mas sempre dentro da lógica burguesa. Avançaremos agora para a análise do sétimo e último caderno, publicado em 2008. Buscaremos saber se o segundo mandato de Lula nos trará novidades quanto a essas e a outras discussões.

#### **4.1.4. Trabalho e economia no caderno 7**

O caderno 7 foi lançado em 2008, já no segundo mandato do ex-presidente Lula. Nessa época, segundo Guerreiro (2008), Lula experimentava algo inacreditável: sua popularidade chegara a pontos altíssimos. O governo tinha cerca de 73% de aceitação e a pessoa do presidente era aprovada por mais de 80% da população brasileira. Essa

informação salta aos olhos se considerarmos que, no supracitado ano, o mundo passava por umas das maiores (senão a maior) crises econômicas desde a criação do capitalismo: a crise imobiliária ocorrida nos EUA, que levou bancos à falência e fez as bolsas ao redor do mundo caírem vertiginosamente. O sucesso do governo petista deu-se pelo fato de ter sido feita uma coalisão com a burguesia bancária e industrial. Tendo esse contexto como base, vamos analisar o caderno 7.

A leitura do caderno 7 permite-nos afirmar que os integrantes do movimento “Por uma Educação do Campo” já estavam totalmente adaptados à nova realidade brasileira. O progresso vivido durante a era Lula, a nosso ver, deu-lhes a impressão de que o Brasil seria, a partir de então e para sempre, daquela forma, isto é, pobres e ricos tendo, simultaneamente, progresso material e econômico:

A escolha do Estado brasileiro, nos últimos anos, por avançar no processo de reforma agrária, por meio de um conjunto de instrumentos de arrecadação de terras, se inscreve na direção do rompimento com a secular condição de coadjuvante daqueles interesses. E atua na constituição de homens e mulheres, sujeitos do campo, como protagonistas das políticas. Isso quer dizer que a opção por um novo modelo está diretamente vinculada à reterritorialização do solo brasileiro, assegurando aos camponeses as condições pelas quais possam produzir alimentos, gerar renda e desenvolverem-se como cidadãos de direitos, na perspectiva da sustentabilidade. Os assentamentos de reforma agrária, bem como as políticas necessárias ao seu desenvolvimento, devem perseguir uma estratégia comum, cujos pressupostos básicos são, no âmbito da produção: garantir a produção destinada à segurança alimentar, possibilitando a obtenção de uma renda mensal, renda sazonal, alcançando escala na produção via organização em cooperativas, integrando-se às cadeias produtivas predominantes na área reformada (SANTOS et al., 2008, p. 16-17).

Do ponto de vista econômico, se comparado aos outros cadernos, esse é o que menos explicitou a crítica ao sistema capitalista. Para os autores, o Estado brasileiro tinha, enfim, se voltado para os excluídos com o intuito de amenizar cada vez mais a desigualdade, por meio de reformas agrárias e de proposição de políticas para essas populações em emancipação. Com efeito, segundo os autores, esses progressos sinalizavam o caminho correto, isto é, construir uma sociedade que garantisse a todos a produção dos mais variados bens, e que a renda, o dinheiro, fosse a mola propulsora dessa engrenagem. Para que, então, uma revolução contra o sistema capitalista se a classe burguesa, no alto da sua “benignidade”, dignou-se a aceitar que os mais pobres também poderiam ter um lugar nesse sistema perverso, que, em essência, só pode beneficiar a poucos em detrimento do coletivo? De certa forma, a classe trabalhadora acreditou que essa conciliação seria possível e que o modelo adotado por Lula seria duradouro.

Mas os trabalhadores ainda pagariam caro, muito caro, por esse equívoco. O *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, escancarou aos quatro cantos que jamais se pode confiar na palavra da burguesia. Os mesmos capitalistas que permitiram a Lula dar aos pobres algum alento, foram os mesmos que, no governo Dilma, quiseram infligir aos trabalhadores soluções draconianas, tais como a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e a PEC do Teto de Gastos, a EC 55. Como Dilma tentou resistir a essas mudanças impopulares, restou à classe dominante planejar e perpetrar um Golpe político com o intuito de destituir a presidente e ter assim caminho livre para reformas liberais e plenamente prejudiciais aos trabalhadores.

Em suma, o movimento “Por uma Educação no Campo” não adotou, em nenhum de seus cadernos, como demonstramos, uma postura econômica que de fato fosse digna da classe trabalhadora, isto é, que sinalizasse uma solução em termos socialistas. Limitou-se, algumas vezes, a denunciar as estruturas injustas do capitalismo, mas sem nunca propor um projeto concreto para a superação desse sistema ontologicamente excludente e predador.

#### **4.1.5. O conceito de trabalho: um breve balanço**

Da análise econômica que fizemos sobre os Cadernos, o que podemos concluir sobre o conceito de trabalho para os membros desse movimento? Ficou bastante evidente que, embora existam críticas sobre a sociedade capitalista e a exploração da mão de obra, os autores entendem que o trabalho assalariado é a melhor alternativa para o seu projeto econômico. Contentam-se com reformas agrárias, subsídios estatais e empoderamento financeiro das famílias que trabalham e vivem do campo, entretanto, não sinalizam que tais conquistas podem ser a porta de entrada para um projeto socialista.

Isso, observado pelo viés do marxismo, resulta uma aberração, pois embora os trabalhadores consigam viver uma pequena prosperidade social e econômica, a exploração de um pelo outro continuará como mola propulsora do sistema. E enquanto esse círculo vicioso e destruidor da vida humana insistir em girar, nunca teremos uma sociedade, de fato, justa para todos.

Desse modo, a emancipação humana permanece impossível se os conceitos de trabalho e economia propostos pelo movimento forem seguidos à risca como o único

caminho para os objetivos pretendidos. Defendemos que somente por meio do entendimento marxiano acerca do trabalho é que teremos a noção real de que qualquer solução que contenha ranço de capitalismo não resultará nunca em liberdade e igualdade.

É importante salientar que a mediação entre educação e trabalho se mostra como um dos pilares necessários de uma educação para o campo, uma vez que essa educação busca uma formação humana que se aproprie do conceito de trabalho como princípio educativo. Lukács, em sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social* (1981), contribui com esse debate com apontamentos contundentes:

É somente considerando o trabalho no seu sentido ontológico – na sua forma originária, como órgão de intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza – que poderemos realçar aquelas categorias que nascem de um modo ontologicamente necessário daquela forma originária e que por isso fazem do trabalho o modelo da práxis social em geral (LUKÁCS, 1981, p. 36).

O trabalho ontológico está no centro de uma educação para a formação humana, como segue apontando o autor, ao evidenciar a centralidade desta categoria nos escritos de Marx:

Com razão, diz Marx, o trabalho, como formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isso é, a vida dos homens (LUKÁCS, 1981, p. 3-4).

Desta maneira, podemos deduzir que, como o trabalho é algo inerente ao ser humano, em qualquer tipo de sociedade, educar para o trabalho significa educar para a vida. Essa educação, por sua vez, se distingue do conceito da educação para formação de mão de obra para o capital. Pois, para o autor em questão, esta forma de educar não está limitada ao ambiente escolar, ela se dá, sobretudo, na prática da modificação da natureza pela atividade humana. Essa nossa assertiva vai na direção do que já foi apontado por Ciavatta (2009):

Há uma urgência em se refletir sobre o que é o trabalho e seu significado educativo para o trabalhador – isto é, pensar o trabalho no sentido não apenas de mão de obra para a empresa, mas de ação própria do homem, processos de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, gera a cultura e as técnicas, as diferentes formas de produzir, apropriar-se do produto do trabalho e organizar-se socialmente (CIAVATTA, 2009, p. 23).

Somente através da compreensão do trabalho pelo prisma marxista é que será possível conjecturarmos alguma proposta educacional como a alternativa feita pelo

movimento “Por uma Educação do Campo”. Se a definição do que deve ser a prática do trabalho humano for bem feita, fará total sentido a propositura de uma educação que seja útil para esse tipo de trabalho – aquele cujo produto é acessível para toda espécie humana e não apenas àqueles aristocratas que sempre se julgaram uma casta superior e, por isso, merecedora dos privilégios. Com isso em mente, passaremos agora a estudar o conceito de trabalho do ponto de vista marxista.

#### **4.1.6. Nota preliminar**

Acabamos de analisar a questão economia/trabalho presente nos cadernos “Por uma Educação do Campo”. Por meio desse estudo, ficou claro que os autores endossam o conceito de trabalho assalariado. Desse modo, a educação pensada por eles, como já apontamos em sessões anteriores, surge como algo alienador e perpetuador da ordem vigente, afinal, formar-se-á mão de obra qualificada para trabalhar na lógica capitalista. Não cremos ser correta essa concepção de educação, porque essa relação entre trabalho e educação não é emancipadora. Chegou o momento de apresentamos as nossas ideias filosóficas para um projeto alternativo de educação para o campo, mas que também seja referência para a educação como um todo.

Mas para erguermos esse edifício a que nos propomos, entendemos ser fundamental construir, antes, as suas bases. E, em nossa concepção de educação essas bases repousam sobre o conceito de trabalho. Mas por quê? Pelo fato de que a educação escolarizada tem como principal objetivo dar ao ser humano as bases culturais historicamente construídas e, ao mesmo tempo, servir-lhe como ferramenta para algo que é intrínseco à sua natureza: o trabalho.

Para esse intento, nos valeremos das ideias de Marx acerca do trabalho, pois cremos que esse pensador foi quem mais conseguiu perscrutar o que, de fato, significa o trabalho para o ser humano. Mais adiante, veremos como esse trabalho, que é inerente à natureza humana, muito comumente é explorado de uma forma totalmente brutal pelo capitalismo. Teremos, então, um quadro e, por meio dele, condições de colocar lado a lado as duas acepções de trabalho para comprovarmos que apenas o trabalho pelo viés marxiano pode realmente plenificar o ser humano – ao passo que o trabalho nos moldes da burguesia só serve como forma de alienação e destruição da capacidade que é inalienável à nossa espécie.

Além da análise do conceito de trabalho, deter-nos-emos também em tecer algumas considerações sobre a dicotomia campo–cidade. Conforme explicaremos, essa lógica binária surge como consequência da exploração do trabalho humano e recrudescer com o advento do capitalismo. Entender o que é o trabalho e superar essa dualidade campo–cidade são questões fundamentais para o projeto de educação que proporemos mais à frente.

Assim, a educação que iremos propor será útil para a formação do trabalhador a fim de que ele enxergue os malefícios do trabalho dentro da lógica do capitalismo. Essa educação, em bases técnicas e humanísticas, será fundamental para pensarmos outras conjecturas, além das que nos são impostas por meio de ideologias das classes dominantes.

## **4.2. O Trabalho em Marx**

### **4.2.1. Trabalho como categoria ontológica do ser social em Marx**

Antes de entramos no assunto propriamente dito, faz-se necessária uma simples explanação acerca do título que sugerimos. “Ontologia” é um conceito específico da Filosofia e, por isso, não seria nada incomum se pessoas da área da Educação, que é o nosso público preferencial, não tivessem familiaridade com esse conceito. Segundo Abbagnano (2007), ontologia é o estudo do ser. A origem da ontologia remonta à Grécia Antiga, com o filósofo Parmênides (530 – 460 a.C.). Para esse filósofo, deveríamos entender o que de fato é o nosso ser (o equivalente ao conceito de alma para o cristianismo) e qual é a relação que temos com o mundo em que vivemos. Platão (427 – 348 a. C) continuará esse caminho iniciado por Parmênides e sistematizará a questão ontológica, afirmando que devemos entender a realidade em duas esferas distintas: uma que podemos ver (Mundo Sensível) e outra a que só temos acesso pela razão (Mundo Inteligível). A essa segunda realidade, por excelência, é que pertencem as questões ontológicas.

Ora, se ontologia originalmente está ligada a questões metafísicas (realidade não física), como, então, pensar trabalho em Marx tendo como base a questão ontológica do homem? Não era Marx um materialista? Sim, Marx era materialista e rejeitava noções metafísicas. Mas a ontologia, em Marx, ganhou um novo significado que, segundo

Abbagnano (2007), é muito diverso daquele pensado pelos antigos gregos citados. Para Marx (2013), o ser é o ser concreto, é o ser humano em sua dimensão corpórea, que se relaciona com a natureza, a qual lhe é anterior, e uma característica intrínseca a esse ser é o trabalho. É sob esse ponto de vista que devemos entender a ontologia e a questão do trabalho. Feito esse esclarecimento, partamos para a nossa análise.

Segundo Marx (2013, p. 327-328),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Marx, como um bom estrategista, inicia seu raciocínio fazendo uma descrição geral do que entende por trabalho. Desse modo, sem dar margem a quaisquer tipos de objeções, ele parte do princípio de que o trabalho nada mais é do que uma relação necessária entre ser humano e natureza. Algum religioso dogmático conseguiria, por mais que se esforçasse, ver alguma heresia nesse pensamento? E os burgueses? Teriam condições intelectuais para mostrar a Marx que ele está sendo falacioso ao descrever sua compreensão de trabalho? Religiosos e burgueses precisam concordar com nosso filósofo e, assim, darem o consentimento para que o revolucionário alemão prossiga em seu raciocínio.

Com efeito, algum observador bem atento poderia lançar a seguinte objeção: se é isso que Marx entende por trabalho então o João-de-Barro pode ser considerado um trabalhador tanto quanto o homem, afinal, ele constrói sua habitação com tanta destreza que certamente supera muitos seres humanos que sequer têm habilidades para assentar tijolos uns sobre os outros. A esse tipo de pergunta, temos a seguinte resposta:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado (MARX, 2013, p. 327).

A capacidade do cérebro humano é o fator determinante para que a nossa atividade seja diferente daquela feitas por outros animais. Ou seja, temos o poder de, antes de produzir, abstrair em nossa mente aquilo que posteriormente será executado. Essa nossa capacidade mental é o que nos abre infinitas portas diante da natureza que se nos apresenta. Assim, o potencial intelectual do ser humano somado à capacidade intrínseca de se relacionar com o meio natural é que faz dele um ser singular entre os demais seres vivos. É ainda por meio da inteligência que o ser humano, mais fraco que muitos animais, consegue superá-los e, assim, não ser extinto por eles. Devemos ainda salientar que esse processo mental que envolve o trabalho não é algo isolado, isto é, não se produz por produzir, mas produz-se porque possuímos os mais variados interesses. Desse modo, o homem, ao trabalhar, cria para si um imenso leque de cenários, os quais podem tanto mantê-lo livre diante da sua força de trabalho quanto expropriá-lo dela.

Com base nessa linha de raciocínio, Marx (2013) afirma que, independentemente do tempo histórico, o homem está necessariamente inclinado ao trabalho. O homem paleolítico, por exemplo, sempre teve no trabalho como uma forma imprescindível para garantir a sua subsistência.

Do mesmo modo como a terra é seu armazém original de meios de subsistência, ela é também seu arsenal originário de meios de trabalho. Ela lhe fornece, por exemplo, a pedra, para que ele a arremesse, ou a use para moer, comprimir, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para servir como tal na agricultura, toda uma série de outros meios de trabalho e um grau relativamente alto de desenvolvimento da força de trabalho. Mal o processo de trabalho começa a se desenvolver e ele já necessita de meios de trabalho previamente elaborados. Nas mais antigas cavernas, encontramos ferramentas e armas de pedra. Além de pedra, madeira, ossos e conchas trabalhados, também os animais domesticados desempenharam um papel fundamental como meios de trabalho nos primeiros estágios da história humana (MARX, 2013, p. 329).

Como podemos ver, Marx até o momento é cauteloso e extremamente pedagógico ao conceituar trabalho. O pensador alemão, como um bom conhecedor da lógica filosófica, sabe muito bem que um argumento perfeito precisa ter suas premissas muito bem fundamentadas a fim de não incorrer em nenhuma conclusão que possa ser apontada como falaciosa. Até o momento, ele obedece às regras do pensamento lógico e assim erige, de forma muito competente, a sua concepção ontológica na questão do homem enquanto trabalhador.

Com as bases muito bem fincadas, Marx (2013, p. 334, grifo nosso) enfim encerra essa sua definição com um pensamento magistral:

Uma máquina que não serve no processo de trabalho é inútil. Além disso, ela se torna vítima das forças destruidoras do metabolismo natural. O ferro enferruja, a madeira apodrece. O fio que não é tecido ou enovelado é algodão desperdiçado. **O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas e despertá-las do mundo dos mortos, convertê-las de valores de uso apenas possíveis em valores de uso reais e efetivos.** Uma vez tocadas pelo fogo do trabalho, apropriadas como partes do corpo do trabalho, animadas pelas funções que, por seu conceito e sua vocação, exercem no processo laboral, elas serão, sim, consumidas, porém segundo um propósito, como elementos constitutivos de novos valores de uso, de novos produtos, aptos a ingressar na esfera do consumo individual como meios de subsistência ou em um novo processo de trabalho como meios de produção.

A analogia usada por Marx é de uma felicidade extrema: o homem, por meio de sua capacidade intrínseca de trabalho, tem em suas mãos a potencialidade de vivificar coisas na natureza que, se não fosse a ação humana, pereceriam inexoravelmente. E quando isso ocorre não apenas se aumenta o prazo de vida útil de alguma coisa, mas ela passa a ter alguma utilidade prática, um valor de uso, que pode em muito ajudar nas mais diversas tarefas. Um bom exemplo disso, para não ficarmos em pura abstração, seria quando se aproveita um pedaço de pau e bambus finos para fazer uma vassoura. Esparsos na natureza, esse pau e os ramos de bambus poderiam, por exemplo, perecer por alguma queimada. No entanto, se aproveitados pelo engenho humano podem se tornar vassouras, as quais terão serventia para a manutenção de um ambiente limpo e organizado.

Em suma, com base nesse raciocínio podemos concluir que o trabalho humano é algo tão valioso que seria muito difícil – quiçá impossível – quantificá-lo em termos de dinheiro ou qualquer outra unidade monetária. Mas, por incrível que pareça, isso foi feito.

#### **4.2.2. O desenvolvimento da burguesia e a valorização do trabalho humano**

No tópico anterior, mostramos através da teoria de Marx a dimensão ontológica do trabalho. Agora, analisaremos como se estrutura a força de trabalho no sistema capitalista. Mas antes que entremos nessa questão, iremos, rapidamente, ver como se deu o desenvolvimento da classe burguesa e como ela chegou ao patamar de ser a compradora da força de trabalho e expropriadora dos meios de produção.

Para Marx (1998), a história do homem é na verdade a história da luta de classes. De um lado há sempre uma classe que domina e do outro há sempre uma classe dominada. O interessante é que essa dominação sempre repousou sobre a exploração do trabalho alheio. Em sociedades mais antigas, como a Romana, a escravização constituiu-se como fonte de riqueza e como elemento vivificador da economia. No mundo medieval, contudo, a escravidão, sob o cristianismo, ganhou uma nova roupagem através do conceito de servidão camponesa. Por sua vez,

A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. Dos servos da Idade Média nasceram os burgueses livres das primeiras cidades; a partir destes, desenvolveram-se os primeiros elementos da burguesia (MARX, 1998, p. 10).

Essa classe burguesa, que surgira timidamente do seio da sociedade feudal, deu mostras de sua engenhosidade e, por meio de intensa atividade comercial, processou cada vez mais as bases do feudalismo que sustentavam a Europa, destruindo-as para construir as novas bases produtivas em seu lugar. Assim, paulatinamente, as Guildas foram consolidando-se como forças motrizes da economia moderna e, inevitavelmente, a sede de poder da burguesia começou a açambarcar o que via pela frente, tal como a política dos cercamentos na Inglaterra. Nessa linha de raciocínio, Marx (1998, p. 11) explica-nos o galgar dos burgueses até o ponto de constituírem poderosos complexos industriais:

A forma tradicional, feudal ou corporativa, de funcionamento da indústria não permitia atender às necessidades crescentes, decorrentes do surgimento de novos mercados. Em seu lugar aparece a manufatura. O mestre das corporações é deslocado pelo pequeno industrial; a divisão do trabalho entre as diversas corporações desaparece diante da divisão do trabalho no interior das oficinas. No entanto, os mercados continuaram crescendo e as necessidades aumentando. Também a manufatura não dava conta. Então, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. No lugar da manufatura surgiu a grande indústria moderna; no lugar dos pequenos produtores, os industriais milionários, os chefes de exércitos industriais inteiros, os burgueses modernos. A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América. O mercado mundial promoveu um desenvolvimento incomensurável do comércio, da navegação e das comunicações. Esse desenvolvimento, por sua vez, voltou a impulsionar a expansão da indústria. E na mesma medida em que indústria, comércio, navegação e estradas de ferro se expandiam, desenvolvia-se a burguesia, os capitais se multiplicavam e, com isso, todas as classes oriundas da Idade Média passavam a um segundo plano. Vemos, assim, como a burguesia moderna é ela mesma o produto de um longo processo, moldado por uma série de transformações nas formas de produção e circulação.

Essa consolidação burguesa só foi possível porque essa classe tomou de assalto a administração política no mundo moderno. Desse modo, os burgueses eram ao mesmo tempo os detentores do poder econômico e do poder político.

Com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou, finalmente, o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo. A burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário (MARX, 1998, p. 12-13).

É diante dessa poderosa burguesia que Marx analisará a questão de como se efetiva a compra da mão de obra, o famoso assalariamento.

A burguesia industrial, monopolizadora do mercado de produção, é altamente competente, segundo Marx (1998), quando o quesito é a aniquilação dos pequenos trabalhadores. Jamais um simples trabalhador poderá fazer frente à empresa burguesa. Dentro da economia burguesa, as grandes indústrias, por meio de seus grandes complexos e alta capacidade de produção, sempre oferecerão produtos que tenham preços mais acessíveis para o consumo das massas. Assim, se levarmos em conta apenas o fator preço, somente ele já é capaz de destruir os pequenos produtores. Mas mesmo que esses produtores ofereçam preços competitivos, eles podem submergir ou através da compra do seu negócio pelo grande empresário ou ainda por meio do Estado, que controlado pelo burguês, pode lhe impor normas no sentido de inviabilizar qualquer possibilidade de negócio. Nas palavras de Marx (1998, p. 21),

A indústria moderna transformou a pequena oficina do mestre patriarcal na grande fábrica do capitalista industrial. Massas de trabalhadores, concentradas na fábrica, são organizadas militarmente. Eles são colocados como soldados rasos sob a supervisão de uma hierarquia inteira de suboficiais e oficiais. Não são apenas serviçais da classe burguesa, do Estado burguês; são oprimidos todos os dias e horas pela máquina, pelo supervisor e, sobretudo, pelos próprios donos das fábricas. Tal despotismo é tanto mais mesquinho, odioso, exasperante, quanto mais abertamente proclama ter no lucro o seu objetivo exclusivo

Em suma, lançamos aqui as principais bases de entendimento sobre a evolução da burguesia e como ela se constituiu como classe dominante. Essa classe dominante perpetua-se na riqueza através da geração de capital. Essa geração de capital, por sua vez, depende totalmente da exploração do trabalho do proletariado. Assim, conforme anunciamos no primeiro parágrafo desse tópico, passaremos agora a estudar de que forma os burgueses exploram a força de trabalho e como isso lhes é benéfico, e ao mesmo tempo maléfico para o explorado – o trabalhador.

Como vimos, os burgueses, do fim da Idade Média e até os dias de hoje, lançam seus tentáculos sobre todas as esferas da vida social. Difícil é escapar dessa classe que como norte só enxerga o avolumar do seu capital. A cadeia construída pela burguesia é de tal ordem que à maioria da população humana não resta outra possibilidade senão viver sob sua égide cruel: vender-se, enquanto força de trabalho, para apenas subsistir ao passo que o explorador dessa força suga vorazmente do trabalhador todos os seus dias de vida.

Segundo Marx (2013, p. 337-338), o capitalista

[...] quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor.

Assim, os olhos do capitalista estão programados, à moda calvinista, para a predestinação à graça, o que em termos terrenos nada mais é do que ter lucro em abundância. Desse modo, tem-se aqui a lógica maquiavélica, a qual prega que para se chegar a um determinado fim, deve-se ter a *virtù* necessária a fim de empregar todos os meios, sejam eles morais ou imorais. O capitalista sabe muito bem que, ao criar mercadorias, conseguirá, por meio de sua venda, mais-valor, lucro. A sede pela riqueza inebria os burgueses e eles, todos frenéticos, querem, a todo custo, ver seus cofres cada vez mais abarrotados de dinheiro. Em outras palavras, não há uma relação de afetividade entre o burguês, detentor do capital gerado, e as mercadorias que por ele são exploradas.

Ora, dizer isso soa tautológico, afinal, seria uma perversão da natureza humana sentir carinho por objetos que são totalmente indiferentes a nós. Tratar-se-ia de uma paixão não correspondida. Mas não podemos perder-nos nessa digressão e devemos urgentemente trazer à nossa visão analítica que essas mercadorias não conseguem se criar sozinhas. Elas precisam de alguém que as produza. É nessa etapa do processo que a classe dominante mostra toda a sua brutalidade, pois enxerga no trabalho humano uma mercadoria qualquer que, tal como os itens necessários à produção da mercadoria que foram comprados por ínfima soma de dinheiro, pode ser obtida, explorada, se ao dono da força de trabalho for oferecida uma quantia irrisória de dinheiro. Desse modo, “sabemos que o valor de toda mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção” (MARX, 2013, p. 338).

O ser humano, que tem com o trabalho uma relação ontológica, agora se vê diante de uma situação em que aquilo que lhe é mais sagrado – a sua força de trabalho – foi reduzida a uma simples mercadoria para aquele que lhe paga uma miséria de salário. Não resta mais nada ao trabalhador, então, do que, por ora, resignar-se a essa triste sorte e aceitar – momentaneamente – de modo passivo a sua reificação.

O trabalho humano, que é fundamental para a perpetuação da espécie no planeta, é intrinsecamente criativo. A evolução humana prova isso muito bem. A criação do fogo e da roda mostram a capacidade humana em ser criadora na esfera do trabalho. Mais ainda, a elaboração de armadilhas, para conseguir sobreviver a animais mais fortes é uma outra constatação cabal da capacidade do ser humano em usar da sua força de trabalho para o seu benefício. É nesse sentido que afirmamos ser o trabalho algo sagrado. Sagrado aqui não tem nenhuma conotação religiosa, metafísica. A sacralidade do trabalho reside no fato de ele ser, para o homem, algo que lhe emancipa enquanto um animal que vive entre outros animais. É sagrado, pois é através do trabalho, e somente por meio dele, que a vida pode ser de fato vivida. Assim, o trabalho é condição *sine qua non* para o homem. Mas nada disso basta para o burguês. Seu coração é empedernido pelo lucro e ele não tem a capacidade de enxergar naquele que explora um semelhante seu.

Dessa forma, segundo Marx (1998, p. 13-14),

A burguesia despiu de sua auréola todas as atividades veneráveis, até agora consideradas dignas de pudor piedoso. Transformou o médico, o jurista, o sacerdote, o poeta e o homem de ciência em trabalhadores assalariados. A burguesia rasgou o véu comovente e sentimental do relacionamento familiar e o reduziu a uma relação puramente monetária. A burguesia revelou como a brutal demonstração de força da Idade Média, que a reação tanto admira, encontra seu complemento natural na mais inerte ociosidade. Primeiro, ela demonstrou o que a atividade humana pode realizar. Construiu maravilhas maiores que as pirâmides egípcias, os aquedutos romanos e as catedrais góticas. Conduziu expedições que tiram o brilho das grandes migrações e das cruzadas. [...] Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas.

Indiferença: eis o mote que move a burguesia à exploração incessante de exércitos de proletariados. O trabalho, a maior riqueza humana, não pertence mais ao trabalhador. Por uma fração de dinheiro ela é facilmente comprada. Nesse sentido, segundo Marx, o capitalista é perversamente irônico. Crê, o burguês, estar prestando um serviço à sociedade com a existência dos seus negócios. Na visão do dominador não existe exploração; ele é alguém que enseja a possibilidade de outro poder ganhar um dinheiro; tendo dinheiro, o trabalhador tem a liberdade de fazer o que desejar com ele. Na ótica

burguesa, o trabalho assalariado nada mais é do que a fonte da verdadeira liberdade, uma vez que ele não interferirá na forma como o salário será gasto pelo trabalhador. Eis a lógica burguesa:

Não é verdade que ele, nosso capitalista, forneceu ao trabalhador os materiais com os quais – e nos quais – ele pode dar corpo a seu trabalho? E considerando-se que a maior parte da sociedade consiste de tais pés-rapados, não prestou ele um inestimável serviço à sociedade por meio de seus meios de produção, seu algodão e seus fusos, para não falar do serviço prestado ao próprio trabalhador, a quem ele, além de tudo, ainda garante dos meios de subsistência? E não deve ele cobrar por esse serviço prestado? (MARX, 2013, p. 346)

No entanto, “Uma vez terminada a exploração do operário pelo fabricante mediante o pagamento do salário em dinheiro, caem sobre ele as outras parcelas da burguesia: os proprietários de imóveis, o dono da mercearia, o agiota etc.” (MARX, 1998, p. 21). Desse modo, o mísero salário pago pelo capitalista ao proletário, que ilusoriamente é tido como fonte de libertação, na prática revela-se como verdadeira fonte de escravidão. O capitalista, calculista, tem em mente pagar uma soma de dinheiro que seja o montante necessário para a mais estrita sobrevivência do seu explorado. Com esse tipo de manobra, cria nos seus empregados a ilusão de que sem o dinheiro que recebem do “bondoso” patrão não terão como sobreviver. Por meio desse truque, o capitalista sai do seu merecedor patamar de vilão para assumir um *status* de salvador dos mais pobres, e esses pobres trabalhadores não perceberam, ainda, que essa noção de que o dinheiro do burguês é primordial para a sua subsistência só tem aparência de verdade pois todos os outros mecanismos sociais estão também sob controle da burguesia.

Nos resta concluir, com Marx (2013), que a classe burguesa, ao transformar a força de trabalho numa mercadoria como outra qualquer, tirou do trabalhador aquilo que lhe é inerente, ontológico. Em troca, uma pequena paga em dinheiro, que de nada resolve se considerarmos os gastos da vida em sociedade, controlada pelos mesmos burgueses. Os trabalhadores, pelo assalariamento, são tão escravos quanto os que nada recebem em soldo e são tão servos quanto os camponeses feudais. Escravo, pois algema-se ao patrão por meio do salário que recebe e para isso gasta seu tempo de vida em formas de trabalho que talvez jamais teria gosto natural em executar; Servo, pois colocou-se numa posição de total admiração pelo senhor que “bondosamente” lhe sustenta. Não resta mais nada a esse trabalhador senão a posse de sua prole, isto é, seus filhos que eventualmente venha

a gerar. Assim, expropriado de tudo, menos de sua cria (prole), temos a figura do trabalhador transformado em proletariado.

Com essa análise sobre o trabalho em Marx, assentamos mais um tijolo em nosso edifício. O trabalho de desconstrução e construção ideológica é mesmo algo paulatino. Requer paciência e meticulosidade.

Com efeito, ao compararmos o conceito de trabalho presente nos cadernos “Por uma Educação do Campo” e aquele elaborado por Karl Marx, fica evidente que enquanto um constitui-se como trilha para a emancipação humana – o trabalho pelo prisma de Marx – e o outro pavimenta uma rodovia sem pedágio para o recrudescimento do sistema capitalista, o qual tem como essência a exploração cruel da força de trabalho.

É por isso que propomos uma superação ideológica do conceito de trabalho tal como se encontra nos supracitados Cadernos. A educação, seja a do campo ou a urbana, precisa ter como finalidade algo que ajude o ser humano a viver em sociedade, evidentemente como um ser que trabalha. Assim, só será possível, um dia, superarmos essa mentalidade capitalista vigente se a substituirmos por outra que lhe seja antagônica.

Esse ser que trabalha, como acabamos de citar, não deve ser visto de modo fragmentado: o trabalhador do campo e o trabalhador urbano. Na sociedade capitalista, todos são trabalhadores proletarizados e, por conseguinte, explorados; pode ser que alguma parcela dos explorados um dia suba na cadeia hierárquica e passe a ser também um explorador; já na sociedade socialista, todos são trabalhadores e como cláusula pétrea não se admite a possibilidade de exploração de um pelo outro. Percebe-se que, na lógica capitalista, quanto maior a divisão entre a classe trabalhadora mais fácil fica para que todos sejam dominados. É a velha tática de colonização e dominação usada por europeus aqui nas Américas. Já na visão socialista, qualquer forma de divisão entre os trabalhadores é absurda e por isso é que não se conjectura a dominação de um sobre outro. Se todos são iguais, nada justificaria alguém ter uma posição que lhe conferisse superioridade, poder e dominação.

Com o advento da sociedade industrial, cada vez mais difundiu-se a ideia de oposição entre cidade–campo. A primeira sempre sendo símbolo de progresso e ordem, o segundo sempre tido como atrasado e necessitando de alguma organização humana. Essa dicotomia enxerga-se na escola, no trabalho e na sociedade. Nós nos posicionamos

totalmente contra esse tipo de visão que, aberta ou veladamente, prega a cisão entre as esferas urbana e camponesa. Advogamos que tudo está interligado e que cada um, com sua especificidade, cumpre um papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Nessa linha de pensamento, o nosso próximo tema a ser explorado será exatamente este: a superação do paradigma que propõe uma divisão entre campo–cidade – que também está presente nos cadernos “Por uma Educação do Campo”. Essa análise constitui-se como essencial para os nossos propósitos, afinal, enquanto tivermos essa fragmentação entre a classe trabalhadora, teremos, conseqüentemente, o proletariado sempre desarticulado e isso pode ser um forte impeditivo para um projeto revolucionário emancipatório. Assim, antes de propormos o que entendemos por projeto de uma educação para os trabalhadores, é urgente que pensemos na união desses agentes. Tendo em vista essa aglutinação, passemos para o nosso próximo assunto.

### **4.3. O paradigma cidade–campo**

#### **4.3.1. O início da dicotomia**

A classe trabalhadora precisa urgentemente entender que campo e cidade não são universos distintos; não são mundos antagônicos que necessariamente devem viver em contradição. Campo e cidade formam o que chamamos de sociedade. Essa sociedade, por sua vez, é movida em sua grande totalidade pelo esforço dos trabalhadores. É conveniente para as classes dominantes que haja essa perspectiva na mente de seus subalternos, afinal, quando mais divididos eles estiverem mais fácil é dominá-los.

Nesse sentido, algo que constatamos nos cadernos “Por uma Educação do Campo” é justamente um certo desespero em gritar para as autoridades estatais o seguinte: “Ei, burguês! Eu sou aqui do campo, olhe para mim, por favor... preciso que se digne a mandar-me um pouco de dinheiro, pois necessito que minha comunidade se desenvolva no teu sistema capitalista; preciso, ainda, das tuas tecnologias para aumentar exponencialmente minha produção e assim também gerar mais-valor. Quero ser como tu, ó glorioso explorador”. Ora, não é isso que podemos entender pelo seguinte fragmento?

Para um país como o nosso, com muita terra e a possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar, de geração de renda, de emprego, não há como evitar essa condição, que é tão reivindicada pela população que vive e constrói essa luta. A construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar é urgente. É uma forma concreta de valorização da vida no campo. O Brasil precisa aperfeiçoar a modernização da agricultura, porque nem a indústria e nem a agroindústria vão

oferecer trabalho para toda essa população. Esta é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo, que não conseguindo proletarizar a todos, recria os agricultores familiares, que antes foram desempregados, sem-terra, etc. (FERNANDES; ARROYO, 1999, p. 45-46).

A nosso ver, esse tipo de posicionamento da classe trabalhadora à classe dominante só reforça a latente dominação de uma classe sobre a outra e ainda a percepção de que campo e cidade são realidades distintas e que cada segmento, encabeçado por seu sindicato, deve lutar por suas demandas. Ou seja, os camponeses que se preocupem com as questões necessárias para a agricultura familiar e os trabalhadores urbanos com as suas vicissitudes. Esse tipo de apelo, feito pelos ideólogos do movimento, revela para nós algumas coisas muito importantes:

1<sup>a</sup>) é possível que os idealizadores desse movimento, no afã de ajudar a acabar com a alienação da classe trabalhadora, ajuda a aliená-la mais ainda diante do sistema capitalista;

2<sup>a</sup>) esse tipo de atitude só faz com que se acirre cada vez mais os antagonismos entre trabalhadores das esferas urbana e campesina;

3<sup>a</sup>) os que fazem tal tipo de pedido ignoram – proposital ou despropositadamente – que um dia a classe dominante esteve justamente na posição de ser subalterna e de precisar das benesses absolutistas para se desenvolver. De tal modo que, caso essa classe consiga suas reivindicações e de fato se emancipe no sistema capitalista, quem nos garantirá que essa, que hoje está na posição de oprimida, com o transcorrer do tempo não seja a nova opressora?

Tendo em vista essas três observações é que vimos por bem recorrer aos escritos de Engels para trazer luz a esse assunto. Só superaremos a dicotomia campo–cidade e, por conseguinte a classe dominante, se entendermos as raízes da dominação. Embora a ideologia burguesa insista em nos manter prisioneiros nos recônditos mais profundos da caverna de Platão, o instinto pela liberdade fala mais alto e então sentimos um dever intransferível de romper com esses grilhões.

Segundo Engels (1963, p. 128),

O desenvolvimento de todos os ramos da produção, criação de gado, agricultura, ofícios manuais domésticos tornou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, aumentou a soma de trabalho diário correspondente a cada membro da

gens, da comunidade doméstica ou da família isolada. Passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra; os prisioneiros foram transformados em escravos. Dadas as condições históricas gerais de então, a primeira grande divisão social do trabalho, ao aumentar a produtividade deste, e por conseguinte a riqueza, e ao estender o campo da atividade produtora, tinha que trazer consigo - necessariamente - a escravidão. Da primeira grande divisão social do trabalho, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados.

Como se vê, o processo de acumulação de riqueza iniciou-se no seio da sociedade camponesa. Foi através do domínio de tecnologias que o ser humano viu a possibilidade de produzir não só aquilo que lhe era necessário, mas ainda algo excedente. Em posse de mais produção, a natureza humana locupletou-se e sentiu a necessidade de produzir além do excedente, pelo concurso de mão de obra alheia, a escrava. Nada aqui, em essência, muda em relação ao que ocorre no capitalismo industrial: para a produção de riqueza utiliza-se da exploração de outrem. Já temos plantada no íntimo de nosso ser a semente do egoísmo, que em solo burguês encontrará terra mais fértil para sua germinação total.

Essa agricultura camponesa, que já não se preocupa mais em fornecer subsistência, mas que encontra a sua razão de ser na produção em excesso já engendra em si a dicotomia cidade–campo. Quem nos explica isso é Engels (1963, p. 132):

A fase superior da barbárie nos traz uma divisão ainda maior do trabalho: a divisão entre a agricultura e o artesanato, e daí a produção cada vez maior de objetos fabricados diretamente para a troca, e a elevação da troca entre produtores individuais à categoria de necessidade vital da sociedade. A civilização consolida e aumenta todas essas divisões do trabalho já existentes, acentuando sobretudo o contraste entre a cidade e o campo (contraste que permitiu à cidade dominar economicamente o campo - como na antiguidade - ou ao campo dominar economicamente a cidade, como na Idade Média), e acrescenta uma terceira divisão do trabalho, peculiar a ela e de importância primacial, criando uma classe que não se ocupa da produção e sim, exclusivamente, da troca dos produtos: os comerciantes.

Ou seja, foi justamente o excedente de produção, obtido em grande parte por meio da exploração da força de trabalho, que conduziu a antiga agricultura familiar a um novo patamar nas relações sociais: trocar a sua superprodução por objetos fabricados artesanalmente. A capacidade do ser humano em produzir alimentos mais que o necessário permitiu que se preocupasse com atividades variadas, como a confecção de acessórios, que são prescindíveis em termos de sobrevivência. Uma atividade artesanal situada no campo do contingencial, mas que com o passar do tempo vai dando a ilusão de que é necessária e que sem ela não se pode viver. Com efeito, a cisão entre campo e cidade, que até então estava em período pré-natal, completou seu tempo de gestação e

deu ao mundo sua cria predileta, muito bem alimentada: a separação entre campo e cidade.

O desenho social, portanto, vai ganhando cada vez mais ares de complexidade, afinal, as atividades produtivas se diversificaram; o campo produz alimentos, já as áreas urbanas se preocupam com a confecção de quinquilharias. Eis um prato cheio, o cenário ideal para a introdução de um intermediário entre as pessoas e os mundos: o comerciante. Engels os descreve de forma primorosa.

Agora, surge uma classe que, sem tomar absolutamente parte na produção, conquista a direção geral da mesma e avassala economicamente os produtores; uma classe que se transforma no intermediário indispensável entre dois produtores, e os explora a ambos. Sob o pretexto de poupar aos produtores as fadigas e os riscos da troca de produtos, de encontrar saída para os produtos até nos mercados mais distantes, tornando-se assim a classe mais útil da sociedade, forma-se uma classe de aproveitadores, uma classe de verdadeiros parasitas sociais, que, em compensação por seus serviços, na realidade insignificantes, retira a nata da produção nacional e estrangeira, concentra rapidamente em suas mãos riquezas enormes e adquire uma influência social correspondente a estas, ocupando, por isso mesmo, no decurso desse período de civilização, posição de mais e mais destaque, logrando um domínio sempre maior sobre a produção, até gerar um produto próprio: as crises comerciais periódicas (ENGELS, 1963, p. 132).

Para essa classe parasitária, segundo Engels, o seu encargo é garantir que se escoará a produção, maximizando a riqueza e ao mesmo tempo não dando margem a perdas para os produtores. Esse comerciante afigura-se como um verdadeiro coringa nesse cenário mercadológico. Ele é que dinamiza as relações e mantém acessas as engrenagens da exploração do trabalho humano. Tendo em vista a melhoria nos serviços de troca e sem perder de vista a riqueza ao fim do arco-íris, entra em cena o dinheiro, um terceiro elemento cuja finalidade seria a de facilitar essas relações comerciais. A classe dos comerciantes é a sua criadora, pois, segundo Engels (1963, p. 132-133)

Com ela, veio o dinheiro-metal, a moeda cunhada, novo meio para que o não-produtor dominasse o produto e sua produção. Havia sido encontrada a mercadoria por excelência, que encerra em estado latente todas as demais, o instrumento mágico que se transforma, à vontade, em todas as coisas desejadas e desejáveis. Quem o possuía era dono do mundo da produção. E quem o possuiu antes de todos? O comerciante. Em suas mãos, o culto do dinheiro estava garantido. O comerciante tratou de tornar claro que todas as mercadorias, e com elas os seus produtores, deveriam prosternar-se ante o dinheiro. Provou de maneira prática que as demais formas de riqueza não passavam de quimeras, em face dessa genuína encarnação da riqueza como tal. De então para cá, nunca o poder do dinheiro se manifestaria com tanta brutalidade e violência primitiva como naquele período de sua juventude. Em seguida à compra de mercadorias por dinheiro, vieram os empréstimos, e com eles os juros e a usura.

Desse modo, o comerciante firma-se como o grande senhor desse cenário econômico, pois o trabalho e a produção encontram a sua razão de existir no dinheiro. É esse elemento que permitirá à classe comerciante assenhorar-se cada vez mais das riquezas produzidas por outrem. Ironia maior não poderia existir: agora os que tudo têm (o dinheiro) são os mesmos que nada produzem; os que tudo produzem (os trabalhadores) são a parcela da população que não tem acesso ao dinheiro e, quando o tem, é numa escala tão irrisória que lhe garante o mínimo para sobreviver e gerar mais riqueza à classe já abastada.

Com a expansão do comércio, o dinheiro, a usura, a propriedade territorial e a hipoteca, progrediram rapidamente a centralização e a concentração das riquezas nas mãos de uma classe pouco numerosa, o que se fez acompanhar do empobrecimento das massas e do aumento numérico dos pobres (ENGELS, 1963, p. 133).

A divisão social ganha contornos dramáticos: o enriquecimento de uma minoria depende exclusivamente do empobrecimento da massa trabalhadora, que é de longe a imensa maioria. E aqui nesse ponto reside o ponto fulcral da crítica marxiana aos exploradores de todas as épocas históricas: desse momento em diante a história da humanidade será sempre marcada pelo conflito entre essas duas classes, isto é, a dominante e a dominada. Esse é o motor que põe em funcionamento a nossa sociedade. A dominação de uma classe sobre outra acontece dentro de condições materiais totalmente cognoscíveis. O socorro às divindades, cremos, não será capaz de explicar essa aberração; as fábulas metafísicas desmancham-se ante nós pelo simples fato de sentirmos no ar o cheiro de suas mentiras.

O materialismo histórico, por meio de sua análise das condições reais das sociedades, implode toda a mistificação metafísica das narrativas que pretendiam e pretendem manter de pé as desigualdades entre os homens. A autoridade dos faraós jamais conseguirá ter argumentos válidos para demonstrar que a servidão coletiva era em prol de um bem maior; Javé, o Deus dos hebreus, teria condições de sentar-se à nossa frente para tentar explicar a razão de as pessoas terem, em seu nome, submetido e escravizado umas às outras? Os imperadores romanos, que deliravam entre a humanidade e a divindade, conseguiriam enumerar os reais motivos para terem submetido uma miríade de povos ao instituto da escravidão, que foi, por muito tempo, o sustentáculo da riqueza de Roma? E os papas, os autoproclamados representantes de Cristo na Terra, teriam a audácia de fazer uma acareação conosco a fim de explicar a submissão imposta aos pobres europeus na

época feudal? Teriam ainda a hombridade de dar algum tipo de explicação acerca das barbaridades cristãs que ocorreram por ocasião da colonização do Novo Mundo?

O véu que cobre essas pseudodivindades foi rasgado pelo materialismo histórico de Marx e Engels e jogado na face dos exploradores que, inescrupulosamente, se escondiam por trás dele.

A classe dominante, ciente agora de que não pode fiar-se inteiramente em seus deuses, precisa urgentemente de um estepe para justificar a sua dominação sobre a massa trabalhadora. Alguém, necessariamente, abstrato o suficiente para não ser tão facilmente desmascarado e razoavelmente empírico para ser percebido no dia a dia pelos trabalhadores. O conceito de Estado parece cumprir esses requisitos. Esse será então o subterfúgio dos gananciosos para garantirem, a qualquer custo, que alguns estejam sempre na parte mais alta da pirâmide social. De acordo com Engels (1963, p. 135),

Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos antagonismos não só não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal. O regime gentílico já estava caduco. Foi destruído pela divisão do trabalho que dividiu a sociedade em classes, e substituído pelo Estado.

Por que Engels afirma que os antagonismos de classe jamais poderão ser conciliados? Exploremos esse ponto: a conciliação das classes passa irremediavelmente pela questão da exploração de uma classe sobre a outra. Como a classe dominante não tem a intenção de sair do seu patamar de dominação, pois isso lhe garante uma vida opulenta, ela vê na possibilidade de eliminação das diferenças a perda da sua mais-valia existencial e não o fato de que todos poderiam viver uma vida mais digna. . Desse modo, manter os antagonismos constitui-se condição fundamental para a manutenção da ordem, criada pelos exploradores. E, mais uma vez, voltamos a insistir nesta mesma tecla: não há progresso e prosperidade real para a classe trabalhadora dentro da sociedade burguesa, afinal, como um parasita que se alimenta do sangue do seu hospedeiro, a burguesia necessita do suor do trabalhador para sua subsistência. Jamais haverá conciliação entre o parasita e o hospedeiro. Essa lógica do mundo animal serve para o mundo do animal racional, isto é, o nosso mundo.

É por isso que denunciemos o posicionamento dos autores dos cadernos “Por uma Educação do Campo”. Conforme já demonstramos, as suas reivindicações, com aparência de legítimas, acabam por endurecer cada vez mais os antagonismos entre as classes, a dominante e a dominada, e entre as esferas da cidade e do campo, fragmentando cada vez mais a classe trabalhadora. Além disso, ao requisitar do Estado burguês melhorias para o povo do campo, aliena esse mesmo povo que – sem conseguir entender os meandros da ideologia – passa a ver a figura do Estado como aquele que pode amenizar o distanciamento entre as classes, quando, na verdade, esse Estado é justamente o causador da fratura social.

Ainda sobre a questão do Estado, Engels nos diz

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1963, p. 135).

Não podemos perder de vista esta verdade: o Estado é criação social e jamais a expressão da vontade divina. Engels foi muito feliz ao afirmar que a criação do Estado serve para a manutenção da “ordem”. Que ordem é essa? Esmiuçemos isso.

A ordem burguesa consiste em caos social, tal como no conceito de “duplipensamento” de Orwell (2003). Por meio do duplipensamento, a massa começa a crer em coisas que são claramente paradoxais, tais como preto é branco, liberdade é escravidão, guerra é paz. Nesse sentido, seria possível pensar: a venda da força de trabalho se insere num contexto de liberdade entre empregado e empregador. Ora, a sociedade burguesa tem como sua pedra fundamental a exploração da força de trabalho e, por conseguinte, a obtenção de mais-valor. Do ponto de vista lógico, se os burgueses permitirem aos seus subalternos que, através do trabalho assalariado, obtenham riquezas, tal como eles, então em pouco tempo as fábricas estarão vazias de trabalhadores, afinal, eles conseguiram a emancipação financeira por meio de excelente remuneração. Quem, agora, gerará mais-valor? Justamente para que exista o mais-valor e que apenas uma

pequena parcela possa perenemente desfrutar dele é que surge como imprescindível a pobreza e a dependência planejadas do proletariado. Desse modo, através de uma existência com muitos sobressaltos, os trabalhadores veem no pouco salário que recebem a salvação de suas vidas. Nisso consiste a ordem caótica da burguesia.

Por ora, basta para mostrarmos que a classe trabalhadora não pode ter o Estado como fiador. Ele só pode fiar os privilégios de quem o criou e não daqueles dos quais depende para garantir a pujança do seu mentor.

O dualismo cidade–campo, cujo desenvolvimento já foi explicado, encontra, a partir da modernidade – que tem como marco a Revolução Industrial – o seu paroxismo. A combinação para isso consiste em dois fatores: a) a insaciável ganância dos burgueses por mais-valor; b) a possibilidade de produzir mercadorias em escalas inauditas.

Sobre o primeiro fator, vamos abordá-lo brevemente agora, pois ao longo deste trabalho esse é um assunto que aparece muito frequentemente em nossas análises. Por conta disso, vamos nos ater ao segundo fator.

Toda a produção humana encontra na natureza a grande fornecedora de matéria-prima. Não será surpresa para ninguém se dissermos que os recursos naturais não são eternos. Justamente pelo fato de que esses recursos, se não forem bem utilizados, podem acabar, é que surge como imperativo ao ser humano ter uma atitude zelosa e de respeito pela natureza. É ela quem nos dá a vida e não faz sentido algum destruímos os recursos naturais. Mas os capitalistas parecem não entender esse pensamento. Por qual razão não compreendem? Pode ser por falta de inteligência ou por deficiência de caráter. A primeira razão não parece plausível, afinal um ser humano que consiga compreender aspectos e nuances difíceis do mercado industrial e financeiro teria capacidade de assimilar a fragilidade da natureza. Já a segunda, a falha de caráter, parece-nos a causa que leva o homem a destruir, em proveito de si, aquilo que é essencial para toda a sociedade.

A partir de agora nos ocuparemos da análise de como a dualidade campo–cidade ganhou outro patamar na sociedade industrial.

#### **4.3.2. O recrudescimento da dicotomia: a cidade como predadora do campo**

Na Baixa Idade Média, os trabalhadores camponeses ingleses começaram a perceber que a vida no campo estava com seus dias contados. A elite manufatureira,

desejosa por mais terras para a criação de ovelhas, iniciou uma manobra de expropriação desses trabalhadores. Os monarcas ingleses, alinhados aos interesses dessa classe dominante, sucessivamente, resolveram que as terras deveriam ser destinadas aos grandes empreendedores, para a geração de riqueza e “bem-estar da população”. Assim, aos poucos, os moradores do campo forçosamente tiveram que sair dessas faixas rurais em direção aos centros urbanos. A isso dá-se o nome de êxodo rural. Essa situação ocorrida em terras inglesas, como a história revelou, mostrou ser o destino inexorável de um mundo globalizado.

Com o transcorrer dos séculos, esses senhores, furtadores de terras, viram seus negócios darem certo e o processo produtivo, que até então era feito de forma manual, em grandes galpões, passou a ser realizado por meio das máquinas. Estamos na aurora da Revolução Industrial. A crescente necessidade de proletários para as recém-criadas fábricas inglesas fez com que o êxodo rural se acentuasse cada vez mais e os centros urbanos viram-se plenamente inchados de pessoas.

Desse modo, a sociedade industrial trouxe para o centro das discussões uma questão muito intrigante: a população cresce de forma acelerada, como nunca se viu antes na história, e concentra-se nas áreas urbanas. O campo, para abastecer as cidades e as indústrias, esvazia-se cada vez mais de trabalhadores rurais e a consequência seria a de que um dia não haveria alimento para tanta gente e teríamos, então, uma crise profunda marcada pela fome e miséria. Vejamos o que diz Malthus:

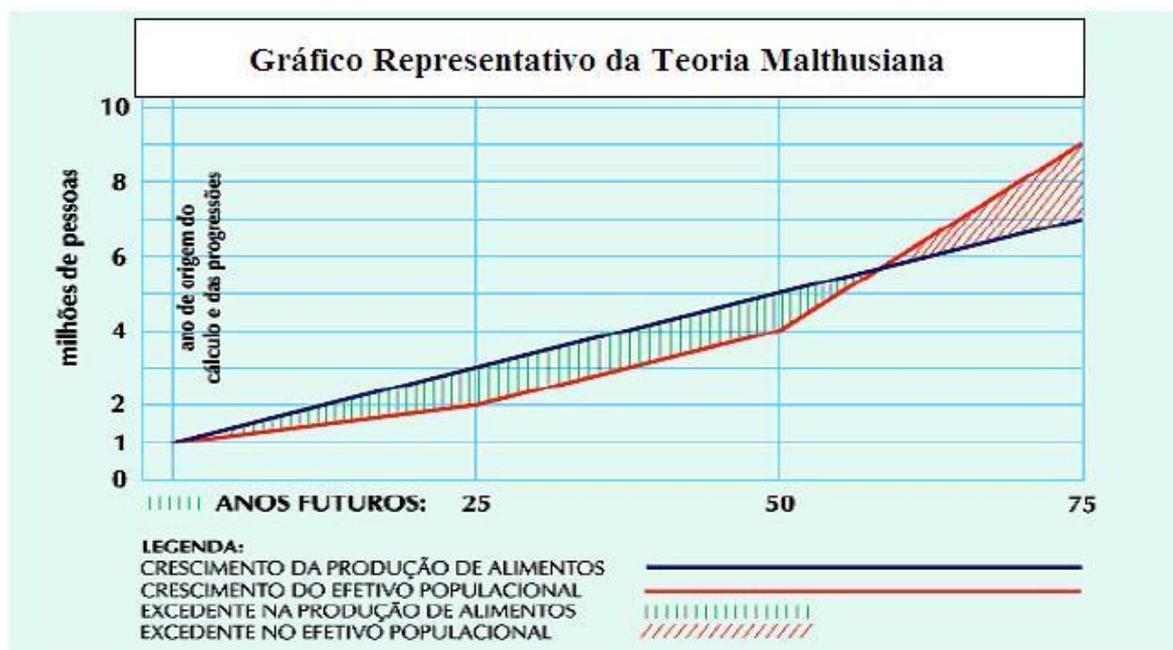
Penso que posso elaborar adequadamente dois postulados. Primeiro: Que o alimento é necessário para a existência do homem. Segundo: Que a paixão entre os sexos é necessária e que permanecerá aproximadamente em seu atual estágio. [...].

Então, adotando meus postulados como certos, afirmo que o poder de crescimento da população é indefinidamente maior do que o poder que tem a terra de produzir meios de subsistência para o homem. A população, quando não controlada, cresce numa progressão geométrica. Os meios de subsistência crescem apenas numa progressão aritmética. Um pequeno conhecimento de números demonstrará a enormidade do primeiro poder em comparação com o segundo [...].

Não vejo nenhuma forma pela qual o homem possa escapar da influência desta lei que impregna toda a natureza viva. Nenhuma igualdade fantasista, nenhuma norma agrária, no seu maior alcance, podem remover a sua pressão mesmo por apenas um século. E, por essa razão, a lei se mostra decisiva contra a possível existência de uma sociedade em que todos os membros viveriam em tranqüilidade, prosperidade e num relativo ócio, e não sentiriam nenhuma angústia para providenciar os meios de subsistência para si e para os filhos. Conseqüentemente, se as premissas estão corretas, o argumento é conclusivo contra a perfectibilidade do conjunto da humanidade (MALTHUS, 1996, p. 246-247).

Thomas Malthus, um expoente da economia liberal inglesa, previu que a população humana chegaria a tal patamar que a produção de alimentos não conseguiria seguir o mesmo ritmo, tendo como resultado fome e muita miséria para as futuras gerações, conforme podemos ver no gráfico a seguir:

**Imagem 1: Gráfico representativo da Teoria Malthusiana**



Fonte: Malthus (1996)

A Teoria de Malthus ainda não se confirmou, mas não significa que ele estivesse totalmente errado – falaremos sobre isso um pouco mais à frente. Segundo Galvêas (1996, p. 7-8)

[...] as estatísticas não confirmaram as idéias de Malthus, quer quanto à taxa de crescimento da população, quer quanto à produção de alimentos. Alguns progressos científicos importantes, como as descobertas de adubos químicos e de grãos híbridos, além de técnicas mais refinadas de cultivo e tratamento do solo, permitiram notável aumento da produtividade agrícola. É de se notar que algumas dessas descobertas ocorreram antes do lançamento da sexta e última edição do Ensaio, em 1826, sem que Malthus se abalasse em modificar suas conclusões. No tocante à população, a utilização de métodos anticoncepcionais, que Malthus consideraria “vício”, já consagrados por volta de 1900, fez com que a população crescesse bem menos do que Malthus esperava.

O que Galvêas entende por “progresso”, Castilho, Pontes e Brandão (2018) classificam como destruição pura e simples da natureza pelo agronegócio em prol da nossa sociedade urbana. A projeção de Malthus só não se confirmou ainda porque o ser

humano, por meio da técnica e da devastação sistemática da natureza, vem transformando o mundo numa grande fazenda para a produção de gêneros alimentícios. Segundo os autores, isso vem gerando desequilíbrios no ecossistema; se não mudarmos nossa forma de vida, o planeta Terra não terá meios de suprir-nos. Isso demonstra para nós que a economia capitalista não é sustentável ao longo dos anos. O ser humano vai ter que entender, por bem ou por mal, que devemos tirar o lucro como meta de vida para pensarmos em uma sociedade que seja rentável para todos.

Desse modo, para manter o grande contingente de habitantes das zonas urbanas é necessário, pelo prisma capitalista, que a natureza nativa ceda espaço para fazendas de criação de gado e outras culturas, tais como soja, milho, arroz, feijão etc. A consequência dessa relação viciosa é que a ambiguidade entre campo e cidade cresce cada vez mais. A cidade, assim, consolida-se como predadora do campo. O problema é que esses capitalistas, destruidores da natureza, não percebem, ou percebem e não estão nem aí, que o dano que causam à natureza é, sobretudo, um golpe na sua própria existência.

Diante desse nosso raciocínio, alguém, como Tonial (2009, p. 75), poderá levantar-se e rebater-nos da seguinte forma:

O mundo produz alimentos em abundância para alimentar toda a sua população e, segundo algumas estimativas, teria condições de alimentar dez vezes mais gente. As pessoas passam fome não porque sejam muitas, mas devido à distribuição desigual da terra, a manipulação das economias do Terceiro Mundo pelos países desenvolvidos, ao desperdício de alimentos no Ocidente, e assim por diante.

Ora, esperar que os burgueses capitalistas se sensibilizem com a fome da população mundial é tão utópico quanto pensar que um dia eles se darão conta de que a exploração do trabalho humano é errada. A nossa crítica à sociedade capitalista reside justamente no fato de que não podemos esperar nenhum real progresso humano de um sistema que, intrinsecamente, é cruel. Assim, o raciocínio de Tonial até faz sentido, mas a autora não pode se esquecer de que cerca 1% da população concentra a riqueza de 82% da população mundial (FRABASILE, 2018). Do mesmo modo que esse 1% jamais abrirá mão de sua fortuna para socorrer pessoas em extrema miséria, os produtores e consumidores de alimentos – imbuídos do espírito capitalista – não estenderão a mão para aquele que está ao seu lado, morrendo de fome.

Tendo em vista que a sociedade capitalista jamais fará a distribuição de alimentos, como sonham alguns utopistas, resta-nos apenas lidar com as questões reais: se a

devastação da natureza, pelo agronegócio, continuar no ritmo em que se encontra, simplesmente não fará sentido algum pensarmos em um amanhã, pois não o teremos. Segundo dados do INPE (2020), o ano de 2019 registrou um aumento de 34% no desmatamento da Amazônia legal em comparação com o ano de 2018, conforme se vê na Tabela 1:

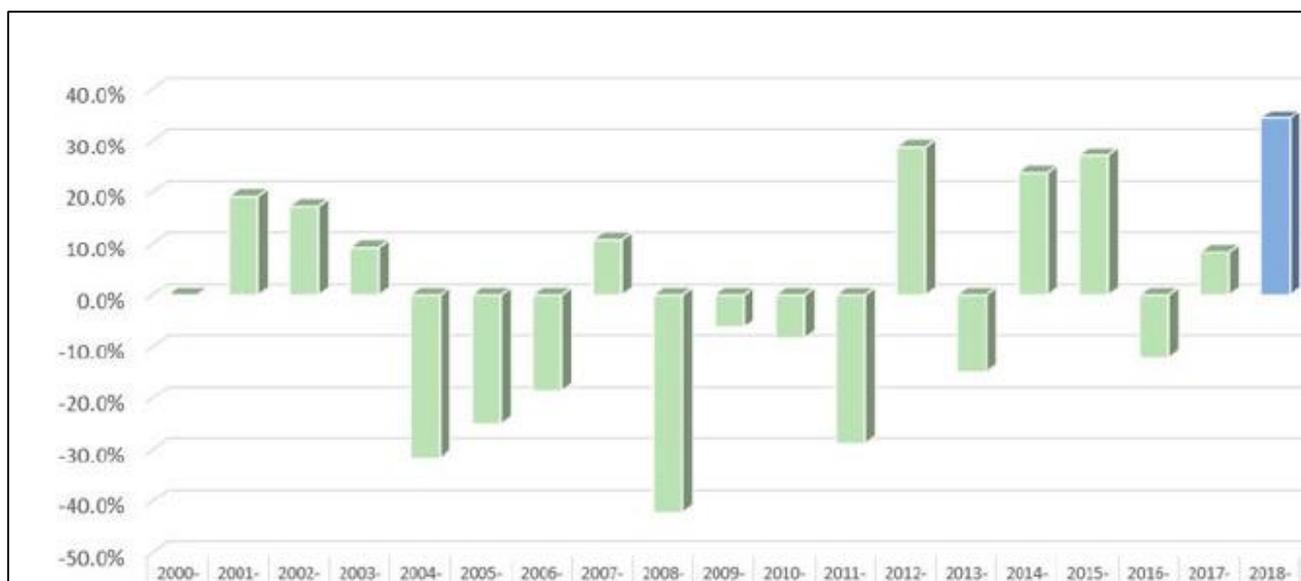
**Tabela 1: valores absolutos de desmatamento da Amazônia legal em 2019**

Estado	PRODES 2018 (km <sup>2</sup> )	PRODES 2019 (km <sup>2</sup> )	Variação (%)
Acre	444	682	53,60%
Amazonas	1.045	1.434	37,22%
Amapá	24	32	33,33%
Maranhão	253	237	-6,32%
Mato Grosso	1.490	1.702	14,23%
Pará	2.744	4.172	52,04%
Rondônia	1.316	1.257	-4,48%
Roraima	195	590	202,56%
Tocantins	25	23	-8,00%
<b>AMZ. Legal</b>	<b>7.536</b>	<b>10.129</b>	<b>34,41%</b>

Fonte: INPE (2020)

O quadro do desmatamento no Brasil piora, quando olhamos de forma mais ampla para essa questão. O Gráfico 1 mostra que, desde o ano 2000, a última aferição do desmatamento [2019] apresenta o pior resultado de todos. A julgar pela política ambiental do governo Bolsonaro, a nossa perspectiva de futuro fica cada vez mais cinzenta.

**Gráfico 1: Taxas consolidadas anuais de desmatamento do PRODES (em km2) desde 1988 na Amazônia Legal Brasileira.**



Fonte: INPE (2020)

O presidente Bolsonaro, quando questionado pela imprensa sobre esses péssimos resultados, respondeu:

O país que mais preserva é o nosso. Aí fora tem país que nos critica, mas não tem um palmo de mata ciliar. Aqui é exatamente o contrário; nós sabemos que a nossa imagem não está muito boa aí fora por desinformação. E nós, ao lado da verdade, mostraremos ao mundo o que realmente nós somos e o nosso potencial (SOARES, 2020).

Envergonha-nos o presidente Bolsonaro com esse tipo de dissimulação diante da realidade, claramente demonstrada por um órgão de controle do seu próprio governo, o INPE. Ele, de forma dissimulada, afirma para a imprensa que a imagem do Brasil está ruim porque a mídia distorce os fatos. Contudo, ao analisarmos as informações fornecidas pelo INPE evidenciamos uma coisa diversa do que afirma Bolsonaro: ele está do lado da mentira e atualmente o seu governo é o que mais permite o desmatamento da floresta amazônica.

No entanto, embora os dados divulgados pelo INPE sejam de fato assustadores, não é possível, de fato, confiar naquilo que o governo permite divulgar sobre a questão do desmatamento. Lembremos que, no passado, o INPE, ao ter divulgado dados que mostravam o descaso ambiental desse governo, sofreu duras perseguições de Bolsonaro, o que culminou com a saída do respeitado diretor do órgão, Ricardo Galvão. Ao ser questionado sobre o trabalho de Galvão e sobre os dados do INPE, o presidente disse:

Uma pessoa que passou informação duvidosa tem que ser responsabilizada, sim. Com toda a devastação que vocês nos acusam de estar fazendo e de ter feito no passado, a Amazônia já teria se extinguido. Isso acontece com muitas revelações, como a de agora [...], e inclusive já mandei ver quem está à frente do INPE para que venha explicar em Brasília esses dados que foram enviados à imprensa (GÓES, 2019).

Essa desastrosa atuação de Bolsonaro diante do diretor do INPE deixa claro o desapareço que o presidente tem pelo conhecimento científico. O desejo de Bolsonaro é beneficiar a bancada ruralista e, para atingir esse objetivo, ele está disposto a mentir descaradamente. Sua postura também mostra não ter receio algum em destruir os aparelhos de controle que ajudam a monitorar a situação de preservação das nossas florestas. Não podemos deixar de registrar que a comunidade científica reagiu a esse autoritarismo insano do presidente. Em nota, o SBPC – Conselho da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, posicionou-se com os seguintes dizeres:

O Conselho da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, em reunião realizada no dia 20/07/2019, deliberou por unanimidade manifestar seu apoio integral ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, dirigido pelo Dr. Ricardo Galvão, face às críticas do trabalho do INPE de monitoramento do desmatamento da Amazônia brasileira, apresentadas em entrevista à imprensa internacional pelo Presidente da República, Sr. Jair Messias Bolsonaro.

Conforme carta das principais entidades nacionais representativas da ciência brasileira, enviada ao Presidente Bolsonaro no dia 10/07/2017 (OF. ABC-97/2019), a ciência produzida pelo INPE está entre as melhores do mundo em suas áreas de atuação, graças a uma equipe de cientistas e técnicos de excelente qualificação, e presta inestimáveis serviços ao País. O Diretor do INPE, Dr. Ricardo Galvão, é um cientista reconhecido internacionalmente, que há décadas contribui para a ciência, tecnologia e inovação do Brasil. Críticas sem fundamento a uma instituição científica, que atua há cerca de 60 anos e com amplo reconhecimento no País e no exterior, são ofensivas, inaceitáveis e lesivas ao conhecimento científico.

Em ciência, os dados podem ser questionados, porém sempre com argumentos científicos sólidos, e não por motivações de caráter ideológico, político ou de qualquer outra natureza. Desmerecer instituições científicas da qualificação do INPE gera uma imagem negativa do País e da ciência que é aqui realizada. Reafirmamos nossa confiança na qualidade do monitoramento do desmatamento da Amazônia realizado pelo INPE, conforme a carta anteriormente enviada ao Presidente da República, e manifestamos nossa preocupação com as ações recentes que colocam em risco um patrimônio científico estratégico para o desenvolvimento do Brasil e para a soberania nacional (SBPC, 2019).

Embora essa situação seja uma distopia delirante, já sabíamos que o governo Bolsonaro seria um amigo do agronegócio e, como parceiros, iriam trabalhar juntos pela devastação das nossas florestas. A escolha do seu ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, deixou muito claro para a população brasileira que a meta desse Ministério, a partir de então, seria justamente a de atuar contra o meio ambiente.

Antes de assumir como ministro em 2019, Salles foi condenado no fim de 2018 por crimes enquanto atuou como secretário do Meio Ambiente no Governo de São Paulo. Segundo o despacho do Tribunal de Justiça de São Paulo (2018, grifo nosso), o agora ministro bolsonarista

Além da violação de normas legais e regulamentares com a plena consciência de que tolhia a participação de outros setores que compunham o sistema ambiental e de que **atendia a interesses econômicos de um grupo restrito em detrimento da defesa do meio ambiente escopo de sua pasta no Poder Executivo**, o então secretário violou os princípios constitucionais administrativos da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, dos quais decorrem os deveres tutelados pelo art. 11 da Lei nº 8.429/92.

Desse modo, mesmo Ricardo Salles tendo cometido crimes contra o meio ambiente, dando mostras de que age de acordo com interesses empresariais em detrimento da natureza, Bolsonaro o chancelou para o cargo. Isso explica o desastre ambiental que estamos vivendo.

Mais recentemente, numa reunião ministerial ocorrida dia 22 de abril de 2020, Ricardo Salles sacramentou que seu compromisso com o meio ambiente é justamente a sua destruição. Vejamos o que ele disse:

[...] eu acho que o Meio Ambiente é o mais difícil, de passar qualquer mudança infralegal em termos de infraestruturas ... e ... é ... instrução normativa e portaria, porque tudo que a gente faz é pau no judiciário, no dia seguinte. **Então pra isso precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de COVID e ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas.** De IPHAN, de ministério da Agricultura, de ministério de Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo. Agora é hora de unir esforços pra dar de baciada a simplificação regulam ... é de regulatório que nós precisamos, em todos os aspectos (POLÍCIAL FEDERAL, 2020, grifo nosso).

Enquanto o brasileiro sofre com a pandemia da Covid-19, a sugestão do ministro do Meio Ambiente é aproveitar que o povo está desguarnecido e “passar a boiada” no sentido de afrouxar as leis ambientais a fim de facilitar o desmatamento para os setores do agronegócio brasileiro.

Conforme os dados apresentados, a dicotomia entre cidade e campo tem atingido ultimamente um nível de ebulição impressionantes. Sob a desculpa de que as nações desenvolvidas destruíram suas florestas para terem uma economia pujante, a oligarquia brasileira resolve trilhar o mesmo caminho: a caça obsessiva pelo lucro. Essa ideia distorcida foi expressa pelo ministro da Economia, Paulo Guedes, a investidores internacionais, sobretudo aos norte-americanos. Eis a mentalidade do ministro brasileiro:

**Eu só peço que vocês sejam gentis**, pois nós somos muito gentis. Nós entendemos sua preocupação. Tendo vivido tudo o que vocês viveram, vocês querem nos poupar de destruir nossas florestas, como vocês destruíram as de vocês. Vocês querem nos poupar de perseguir índios, nativos. Nós entendemos isso (MARTELLO, 2020, grifo nosso).

Paulo Guedes, a marionete dos neoliberais, pede a eles que sejam gentis com o Brasil. Essa gentileza consiste, no caso, em que eles permitam que nós possamos destruir as nossas florestas assim como eles fizeram em seus países.

Bolsonaro, Paulo Guedes e Ricardo Salles não entenderam que a destruição do meio ambiente, em vista da maximização de lucros, não resulta de fato em ganhos reais para a nação. A ideologia daqueles que defendem os interesses capitalistas, consiste em ter o lucro como fim e todo o resto como meio para atingi-lo. Fica cada vez mais claro, para a classe trabalhadora, que os representantes políticos jamais atenderão aos verdadeiros anseios da classe oprimida.

Desse modo, à classe trabalhadora só resta uma coisa: tirar as vendas dos olhos para poder enxergar nitidamente a Matrix na qual está inserida. Com efeito, esse movimento de retirada daquilo que nos cega consiste fundamentalmente em apreender na essência a ideologia da classe exploradora. Urge, então, lutar contra essa ideologia dominante a fim de que possamos unir os trabalhadores em torno de um objetivo comum: uma sociedade que seja sustentável e melhor para todos.

#### **4.3.2. Um pequeno balanço**

O trabalho é uma característica ontológica no ser humano. Para a nossa sobrevivência, inexoravelmente precisamos nos relacionar com a natureza, que é pré-existente a nós. Dessa relação necessária, o modo de trabalho foi evoluindo ao longo do tempo, mas uma constante pode ser vista em nossa história: a exploração de uma classe por outra através do trabalho, para a geração de riquezas que se concentram nas mãos dos que exploram. Com o capitalismo, essa exploração atinge níveis inimagináveis e, por isso, defendemos que a classe trabalhadora precisa enxergar os grilhões que lhe aprisionam.

Os capitalistas, por sua vez, cientes de que os trabalhadores podem se rebelar, criam táticas de dominação para que a exploração possa perdurar sempiternamente. Das mais eficazes podemos citar a estratégia de remuneração da classe trabalhadora (o mínimo necessário para sobreviver e assim ficar dependente do salário), a dominação do Estado para a perpetuação das ideias burguesas e a crescente fragmentação da classe trabalhadora. Essa fragmentação ocorre entre os trabalhadores das esferas urbana e camponesa, mas também da classe urbana contra a camponesa. De tal sorte que cada grupo, dentro da lógica burguesa, deve lutar junto ao Estado pela consolidação dos seus interesses. É justamente isso que denunciemos nos cadernos “Por uma Educação do Campo”.

A nossa crítica é que os referidos cadernos brigam por reformas – que são em si justas e deveriam ser vistas como um passo para o socialismo – mas deixam patente que não há uma proposta clara de superação do capitalismo para um estágio socialista dos meios de produção. Ou seja, enquanto o pleito dos trabalhadores estiver em conformidade com o sistema burguês, nós entenderemos que essa posição é ela mesma alienadora. No nosso entender, essa postura que advogamos ser alienadora deve-se muito ao fato de se ter adotado o ecletismo filosófico como norte referencial para o projeto de educação do campo. Isso, então, justifica a substituição de uma miscelânea de filosofias – que não levam senão à conformação – por uma filosofia que, de fato, entenda a realidade em sua dimensão real: a perspectiva marxista.

Com efeito, na sociedade capitalista a dicotomia entre campo e cidade deve ser vista ainda na forma como os burgueses urbanos e ruralistas entendem a natureza: ela é tratada como um simples apêndice, que não tem importância alguma, e por isso pode-se fazer dela o que se bem entender. Desse modo, o capitalismo, tal como um trator desgovernado, desenvolve-se destruindo tudo o que está a sua frente: a classe trabalhadora e o próprio ecossistema.

Sob o governo do “cristão” Bolsonaro, essa relação de predação do meio urbano para com o meio ambiente ganha contornos assombrosos. A destruição da natureza é uma política clara de governo e quem dita os comandos do que deve ou não ser feito são investidores neoliberais, que usam de Paulo Guedes como seu fantoche. Esse governo fascista deve estar seguindo uma ordem sagrada, que é

Deus disse: “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. **Que ele domine os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra**”. **E Deus criou o homem à sua imagem; à imagem de Deus ele o criou; e os criou homem e mulher.** E Deus os abençoou e lhes disse: «Sejam fecundos, multipliquem-se, encham e submetam a terra; dominem os peixes do mar, as aves do céu e todos os seres vivos que rastejam sobre a terra». E Deus disse: “Vejam! Eu entrego a vocês todas as ervas que produzem semente e estão sobre toda a terra, e todas as árvores em que há frutos que dão semente: tudo isso será alimento para vocês. E para todas as feras, para todas as aves do céu e para todos os seres que rastejam sobre a terra e nos quais há respiração de vida, eu dou a relva como alimento”. E assim se fez (GÊNESIS, 2011, p. 14-15, grifo nosso).

Na narrativa judaica, Deus teria criado o ser humano à sua imagem e semelhança e o colocou como ser superior às outras criaturas, para dominá-las e usar delas conforme suas necessidades. Mas para entendermos se esse homem utilizará bem ou mal a natureza

e as criaturas que há nela, devemos saber qual é a essência desse homem. Nesse sentido, como ele foi feito à imagem e semelhança de Deus, a sua essência é a mesma que a divina. E qual é a essência divina? Vejamos um ato desse Deus para podermos responder a essa pergunta:

Javé viu que a maldade do homem crescia na terra e que todo projeto do coração humano era sempre mau. Então Javé se arrependeu de ter feito o homem sobre a terra, e seu coração ficou magoado. E Javé disse: **“Vou exterminar da face da terra os homens que criei, e junto também os animais, os répteis e as aves do céu, porque me arrependo de os ter feito”**. Noé, porém, encontrou graça aos olhos de Javé (GÊNESIS, 2011, p. 19, grifo nosso).

Pelo visto, a essência de Deus é pura destruição. Ele destrói o que criou. Destrói os que julga terem feito algo de errado (a raça humana) e aniquila também os que não tinham culpa alguma com os erros humanos (os animais).

Com efeito, quando Bolsonaro afirma que o lema do seu governo é “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” já captamos a que tipo de Deus ele serve. É o Deus que mata uma geração inteira de seres humanos e animais (uma boa metáfora para representar, dentro da lógica capitalista, a grande massa de trabalhadores que tem sua força de trabalho, portanto sua vida, expropriada na execução dos seus trabalhos), mas que beneficia uma esmagadora minoria, representada por Noé e sua família (que serve de alusão ao pequeno nicho de burgueses que é beneficiado com o sistema capitalista). Só não podemos nos esquecer de uma informação: o beneficiado de Deus, Noé, era uma pessoa cruel, pois desejou a escravidão para o seu próprio filho, Canaã (GÊNESIS, 2011). Ora, um pai que planeja a escravidão para o próprio filho não pode ser tido como justo. Mesmo assim, contra toda a realidade, construiu-se a imagem de Noé como um arauto. Do mesmo modo, o capitalismo, contra todas as possibilidades, vende-se como justo sem sê-lo e, infelizmente, muitos creem nessa narrativa. É preciso crescer e perceber que as fábulas que nos são contadas não passam de pura ficção.

Em suma, o trabalho na sociedade capitalista é fonte de exploração e de perpetuação das classes, uma na riqueza e a outra na pobreza. A classe trabalhadora, que é a maioria, torna-se presa fácil dos capitalistas ao ser fragmentada em diversos segmentos, cada um lutando por quinhão dentro do capitalismo. Não obstante essa cisão entre a classe trabalhadora, no mundo atual, vemos se intensificar, cada vez mais, a dicotomia entre campo e cidade. Conforme demonstramos, o capitalismo, predatório da natureza, não se sustenta no tempo. De todo modo, a classe burguesa explora e destrói a

todos, tendo em vista os seus privilégios: os trabalhadores, pois eles são os produtores de mais-valor; a natureza, pois ela é que possibilita ao trabalhador a produção do mais-valor. Os capitalistas enxergam trabalhadores e natureza como se fossem limões a serem exprimidos. Para obter a maior quantidade de caldo possível, eles usam de suas sofisticadas artimanhas. Depois de sugado todo o sumo desses limões, seus bagaços são atirados ao lixo.

Aproveitamos essa analogia do bagaço de limão e do fato de estarmos discorrendo sobre trabalho na sociedade capitalista, para fazermos um paralelo necessário com a realidade brasileira. Em 2017, o Governo Temer sancionou uma série de mudanças trabalhistas, alterações essas que tornaram a vida do trabalhador no Brasil ainda mais precária e desumana. Temer, para atender a interesses do mercado e não sofrer *impeachment* junto com a presidente Dilma, propôs-se ser o executor dos anseios neoliberais no Brasil. Com efeito, ao analisarmos essas questões do Brasil atual, veremos que é de fato urgente um projeto de educação que ofereça perspectivas ideológicas, a fim de superarmos essa sociedade excludente na qual vivemos. Um projeto de educação eclético, tal como o proposto nos Cadernos, que não tenha uma mensagem única, clara e minimamente revolucionária, não nos ajudará neste intento. Que as tragédias a serem apresentadas a seguir sejam mais um sério motivo para entendermos a necessidade de um projeto de educação que seja revolucionário, transformador e, inevitavelmente, ideologicamente coeso.

#### **4.3.3. A atual legislação trabalhista como predadora da classe trabalhadora**

Antes de falar das mudanças trabalhistas de 2017, que foram totalmente prejudiciais à classe trabalhadora, é fundamental que expliquemos o que antecede essa reforma: o Golpe de 2016, pois esses fatos estão intrinsecamente relacionados.

Dilma Rousseff foi reeleita presidente do Brasil em 2014. No entanto, para manter a governabilidade e uma certa estabilidade de governo, colocou como ministro da Fazenda um neoliberal convicto, Joaquim Levy. Este, por sua vez, dificultaria o acesso ao Seguro Desemprego<sup>14</sup>, além de propor outra série de medidas de austeridade, na tentativa de controlar os gastos públicos. Não iremos adentrar nesse assunto, só o

---

<sup>14</sup> Lei nº 13.134, de 16 de junho de 2015.

trouxemos para deixar claro que Dilma (e sobretudo a classe trabalhadora) pagaria muito caro pelo fato de fazer alianças com os neoliberais.

O certo é que os neoliberais não estavam contentes com as “poucas” alterações promovidas por Joaquim Levy (mudanças que dificultam o acesso à pensão por morte e ao auxílio doença<sup>15</sup>; ao Seguro Desemprego; e ainda uma minireforma previdenciária<sup>16</sup>). É certo, também, que a classe trabalhadora sentia-se traída por esse programa de governo, que não tinha sido anunciado no período eleitoral, e também não estava contente com o que vinha ocorrendo. Só nos resta dizer que o ano de 2015 foi um ano difícil para o governo do Partido dos Trabalhadores, pois a pressão dos agentes do mercado financeiro para a manutenção do seu poder de exploração, culminou no desgaste da imagem da Presidente Dilma.

Inicia-se 2016 e o mercado estava insatisfeito com o ritmo das mudanças. Ele desejava mais. Os empresários queriam mesmo que fossem feitas uma ampla Reforma Trabalhista e uma aguda Reforma Previdenciária. Em outras palavras, a burguesia ansiava, tornar cada vez mais precárias as condições da classe trabalhadora e, assim, aumentar o antagonismo entre as classes: a burguesia sempre mais rica e a classe proletária cada vez mais pobre e dependente dos burgueses. Dilma, presidente pelo Partido dos Trabalhadores, não tinha como trair os trabalhadores na escala que lhe estava sendo exigida. O grande problema é que Dilma já tinha entrado no jogo dos neoliberais, por meio de Levy, e agora estava cada vez mais difícil afastar-se dessa relação. Dilma, então, deixa claro para os agentes de mercado que não teria como levar a cabo todas as suas reivindicações, pois elas eram impopulares e totalmente lesivas aos trabalhadores (CORREIO DO POVO, 2017). Mas já era tarde demais para romper com os interesses da classe burguesa. Com Dilma ou sem Dilma as reformas seriam feitas. Assim devemos entender o Golpe de 2016.

O Golpe desferido contra a presidente democraticamente eleita começou a ser gestado quando o PT decidiu votar, no Conselho de Ética, pela cassação do mandato do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB-RJ). Os três parlamentares petistas –Zé Geraldo, Leo de Brito e Valmir Prascidelli –, que faziam parte do Conselho de Ética, atenderam a orientação do partido e cancelaram o destino de Cunha. A votação terminou

---

<sup>15</sup> Lei nº 13.135, de 17 de junho de 2015.

<sup>16</sup> Lei nº 13.183, de 4 de novembro de 2015.

11 X 9 pela cassação. Se o PT tivesse votado no sentido de ajudar Eduardo Cunha, ele se safaria, mas a imagem do partido ficaria péssima e, cedo ou tarde, todos acabariam morrendo abraçados. Diante dessa situação, Eduardo Cunha, por vingança ao PT, que não lhe ajudara, decidiu, cerca de seis meses depois, aceitar um processo de *impeachment* contra Dilma, selando, assim, o destino da presidente.

Essa breve narração desse episódio deixa muito cristalino que o *impeachment* contra Dilma foi um Golpe. Pode ser que alguns ainda não esteja convencido disso, portanto decidimos analisar um pouco mais a fundo essa situação.

Por que Cunha decidiu abrir um processo de impedimento contra Dilma? Tirando a questão da vingança, há uma razão teórica. O processo de *impeachment* foi assinado por Hélio Bicudo, Miguel Reale Junior e Janaína Paschoal. Eles alegavam que Dilma tinha cometido dois crimes:

Crime número 1: “Pedaladas Fiscais”, que em resumo consistiu em atrasar repasse de dinheiro do Tesouro para bancos (Caixa, Banco do Brasil e BNDES). São, na verdade operações de crédito, que não são de responsabilidade do presidente, ou seja, são os ministros de Estado que atuam nessa área. Uma perícia técnica do Senado concluiu que Dilma não teve participação nesse atraso dos repasses de créditos e que eles não constituem crime (BERNARDI, 2016).

Crime número 2: Edição de seis créditos suplementares. Esse é, talvez, o ponto mais frágil do processo, pois o senador relator, Antônio Anastasia (PSDB-MG), editou entre 2011 a 2014 o número de 972 decretos de suplementação de crédito. Nesse período, ele foi o governador de Minas Gerais (RBA, 2016). Ou seja, uma prática totalmente recorrente entre os chefes executivos em esferas municipal, estadual e federal. No caso de Dilma, os seis decretos de suplementação de crédito estavam de acordo com a Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2005 (BRASIL, 2015) e, ao contrário do que foi transmitido pela mídia, não feriam a meta fiscal do ano vigente. Tratou-se de três tipos de operações:

- a) Remanejamento de despesas: quando se remaneja recurso de uma pasta para outra, por exemplo, da Educação para a Defesa.
- b) Excesso de arrecadação: quando o Governo arrecada mais que o previsto. Exemplo: o Governo previu fazer um concurso e se inscreveram mais pessoas do que se esperava. Isso gera um excesso de arrecadação.

c) Superávit financeiro: quando arrecadação de anos anteriores, por não terem sido gastas, ficam depositadas na conta do Tesouro.

Não vamos aqui aprofundar esse assunto, mas para quem desejar saber exatamente os tipos de operações e sua legalidade sugerimos que assistam ao pronunciamento do então Ministro da Fazenda, Nelson Barbosa (MINISTRO DA FAZENDA FAZ..., 2016).

Dilma foi a escolhida para pagar por dois “crimes” – ações até então corriqueiras na administração pública (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016). Se o peso empregado no caso de Dilma fosse o mesmo usado com outros políticos, teríamos, de 2016 em diante, uma verdadeira devassa política. Mas não foi o que aconteceu. Não há como classificar esse episódio a não ser como um Golpe.

No lugar de Dilma, assumiu o vice-presidente, Michel Temer, que, como vice, também tinha assinado decretos de suplementação de crédito. Deveria, portanto, sofrer, também, o *impeachment*. No entanto, Temer se viu livre para governar e, assim, consumir o Golpe – os motivos serão explicados mais adiante. O jornal *Gazeta do Povo* registrou muito bem essa situação:

O senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP) esperou até 1h da manhã para poder pregar uma peça na autora do pedido de *impeachment*, Janaína Paschoal, na sessão dedicada a ouvir os denunciantes. Ele fez uma explanação apresentando a edição de decretos de créditos suplementares específicos e pediu, em seguida, a opinião de Janaína sobre essas atitudes.

A jurista defendeu que os créditos suplementares sem a autorização do Congresso Nacional configuram crime de responsabilidade e devem ser punidos com o *impeachment*. “Muito bem, fico feliz com sua opinião, porque a senhora acabou de concordar com o pedido de *impeachment* do vice-presidente Michel Temer. Essas ações que eu li foram tomadas pelo vice”, disse Randolfe (SENADOR ENGANA JANAÍNA..., 2016).

Essa situação seria cômica se não fosse trágica. Uma das autoras do processo de *impeachment* foi flagrantemente pega pelo senador Randolfe Rodrigues na mentira que armara para incriminar Dilma.

A verdade é que Temer não poderia sofrer *impeachment*, pois ele teria um papel fundamental a desempenhar como parte do Golpe: ele seria o presidente que aceitaria levar a cabo as reivindicações neoliberais abordadas no início desse tópico: Reforma da Previdência e Reforma Trabalhista. Ou seja, a burguesia precisava de Temer para poder fazer valer seus interesses, não interessava se ele era corrupto ou não, só importava que ele estivesse disposto a dançar conforme a música, algo que Dilma não fez. Ela até

começou a ensaiar uns passos, mas desistiu de dançar a música orquestrada pelos neoliberais.

Como se pode constatar, não há como entender a Reforma Trabalhista sem estudar o Golpe de Estado de 2016. Feito esse necessário paralelo, vamos à reforma.

Com o terreno político preparado e sem a figura da presidente para impedir a Reforma Trabalhista, o Congresso, sob a batuta de Temer, atendeu aos *lobbies* dos grandes empresários e executaram mudanças na legislação do trabalho. O primeiro golpe na classe trabalhadora veio por meio da Lei 13.429, de 31 de março de 2017, que trouxe mudanças na terceirização dos contratos de trabalhos. O artigo 10 basta para termos noção dos prejuízos que essa lei causaria para o trabalhador:

**Art. 10. Qualquer que seja o ramo da empresa tomadora de serviços, não existe vínculo de emprego entre ela e os trabalhadores contratados pelas empresas de trabalho temporário.**

§ 1º O contrato de trabalho temporário, com relação ao mesmo empregador, não poderá exceder ao prazo de cento e oitenta dias, consecutivos ou não.

§ 2º O contrato poderá ser prorrogado por até noventa dias, consecutivos ou não, além do prazo estabelecido no § 1º deste artigo, quando comprovada a manutenção das condições que o ensejaram.

§ 3º (VETADO).

§ 4º Não se aplica ao trabalhador temporário, contratado pela tomadora de serviços, o contrato de experiência previsto no parágrafo único do art. 445 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

**§ 5º O trabalhador temporário que cumprir o período estipulado nos §§ 1º e 2º deste artigo somente poderá ser colocado à disposição da mesma tomadora de serviços em novo contrato temporário, após noventa dias do término do contrato anterior (BRASIL, 2017a, grifo nosso).**

Já no artigo 10 podemos notar que a terceirização, a partir de então, não tem mais restrição dentro das empresas, isto é, até mesmo a atividade-fim pode ser terceirizada. Antes, apenas atividades consideradas secundárias podiam ser terceirizadas (faxina, segurança, portaria etc.). Não vamos entrar no mérito da questão, mas o contrato de trabalho terceirizado é muito precário em termos de direitos e garantias se comparado ao contrato feito diretamente pela empresa, o contrato por tempo indeterminado. Só a título de exemplo, uma precarização é a questão da valorização em termos salariais. No contrato por tempo indeterminado, como não há rescisão contratual, o salário vai se incorporando ao longo do tempo. O trabalhador ganha com isso. Já no regime de terceirização, após o

término do contrato, se o funcionário voltar para a empresa, ele será tido como um novo funcionário e seu salário volta ao patamar inicial.

O segundo ponto a ser destacado é que, ao findar o tempo de contrato, o trabalhador só pode celebrar outro contrato com a mesma empresa após um período de noventa dias. Ora, sabemos que não é fácil arrumar emprego no Brasil. Desse modo, esse interstício obrigatório levará os trabalhadores a um necessário desemprego por um período de três meses. Esse vácuo fará com que os trabalhadores fiquem desesperados por salário, pois precisam arcar com suas despesas; esse desespero induzido levará a massa desempregada a ver, no próximo contrato terceirizado, que é ainda mais precário, a sua salvação – sem se dar conta de que está sendo levada, cada vez, mais para o limite da exploração pela classe dominante.

A Reforma Trabalhista, aprovada meses depois da Terceirização, torna precária a vida do trabalhador brasileiro. A lei é grande e, só ela, rende uma tese, por isso, vamos elencar alguns pontos que julgamos necessários para comprovar a nossa argumentação, abordando a questão sindical e os processos trabalhistas.

Sobre a questão sindical, vejamos o que essa lei traz:

Art. 578. As contribuições devidas aos sindicatos pelos participantes das categorias econômicas ou profissionais ou das profissões liberais representadas pelas referidas entidades serão, sob a denominação de contribuição sindical, pagas, recolhidas e aplicadas na forma estabelecida neste Capítulo, **desde que prévia e expressamente autorizadas.**

Art. 579. **O desconto da contribuição sindical está condicionado à autorização prévia e expressa dos que participarem de uma determinada categoria econômica ou profissional,** ou de uma profissão liberal, em favor do sindicato representativo da mesma categoria ou profissão ou, inexistindo este, na conformidade do disposto no art. 591 desta Consolidação (BRASIL, 2017b, grifo nosso).

Os legisladores gostariam mesmo é de acabar com os sindicatos, afinal, sem sindicatos, os trabalhadores se tornariam ainda mais escravos. No entanto, na impossibilidade de destruição imediata dos sindicatos, a burguesia tenta eliminá-los paulatinamente, através do estrangulamento financeiro. A lógica é simples: tira-se a obrigatoriedade de os trabalhadores contribuírem com o sindicato e dá-lhes poder de escolha nessa matéria. Os trabalhadores tendem a não contribuir, pois o salário é curto e eles, por conta da necessidade, economizam como podem. Segundo Ferrari (2020), o impacto dessa medida é de 96,4% na queda de arrecadação por parte dos sindicatos. Desse modo, procura-se inviabilizar a existência das frentes sindicais por meio da extinção de

suas receitas. Se os sindicatos morrerem, quem lutará pelo trabalhador na justiça trabalhista?

Agora o trabalhador se vê sem o sindicato (pois essa instituição foi vilipendiada pela burguesia) e se desejar ir até a justiça para reclamar do seu patrão, passará por dificuldades, pois as regras em processos trabalhistas também mudaram:

Art. 789. Nos dissídios individuais e nos dissídios coletivos do trabalho, nas ações e procedimentos de competência da Justiça do Trabalho, bem como nas demandas propostas perante a Justiça Estadual, no exercício da jurisdição trabalhista, **as custas relativas ao processo de conhecimento incidirão à base de 2% (dois por cento)**, observado o mínimo de R\$ 10,64 (dez reais e sessenta e quatro centavos) e o máximo de quatro vezes o limite máximo dos benefícios do Regime Geral de Previdência Social, e serão calculadas:

Art. 791-A. **Ao advogado**, ainda que atue em causa própria, **serão devidos honorários de sucumbência**, fixados entre o mínimo de 5% (cinco por cento) e o máximo de 15% (quinze por cento) sobre o valor que resultar da liquidação da sentença, do proveito econômico obtido ou, não sendo possível mensurá-lo, sobre o valor atualizado da causa (BRASIL, 2017b, grifo nosso).

Esses artigos querem dizer que, caso o trabalhador acione o patrão na justiça e venha a perder a causa, ele arcará com os “encargos de sucumbência”, isto é, como ele sucumbiu, deverá pagar por ter perdido o processo. Vejamos um caso real, segundo Marins (2019),

Um ex-funcionário da BV Financeira, do Banco Votorantim, entrou com uma ação trabalhista no valor de R\$ 917 mil. Ele perdeu, e a Justiça do Paraná o condenou a pagar R\$ 46 mil em honorários para a empresa.

Também com base nas novas leis trabalhistas, a Justiça do Paraná negou ao trabalhador o pedido de acesso à Justiça gratuita, benefício cedido a quem não tem condições de arcar com as custas judiciais. Por causa disso, o ex-funcionário terá que desembolsar mais R\$ 18,3 mil.

Diante de casos assim, os trabalhadores terão cada vez mais receio de buscar seus direitos na justiça, afinal, caso percam o processo, terão que pagar os encargos legais de sucumbência.

O cenário do trabalhador no Brasil, após o Golpe, é o seguinte: terceirização, ausência de sindicatos para lutar pelos seus direitos e, ainda, caso precise entrar na justiça, poderá ter prejuízos financeiros se perder a causa.

Essa nossa argumentação basta para deixar claro que a atual legislação trabalhista é predadora da classe trabalhadora. O pior de tudo isso é que a classe trabalhadora

brasileira não se mobilizou para impedir essas mudanças. Tudo aconteceu na mais “absoluta normalidade”, pois a mídia vendia a imagem de que essas alterações viriam para modernizar as relações de trabalho e assim gerar mais emprego. O povo, sem uma educação emancipadora, acreditou nesse conto e seguiu sua vida.

Contudo, a realidade vai batendo à porta dos trabalhadores à medida que a vida acontece. Percebe-se a falta do sindicato quando se é demitido e não tem mais quem lute por eventuais injustiças; vai se percebendo que a terceirização é ruim, pois, ao longo dos anos, não há aumento real de salário e nem mesmo segurança empregatícia. Se a classe trabalhadora tivesse uma educação não alienadora, cremos que não teria aceitado de forma tão passiva essas atrocidades que lhes foram impostas pelas classes dominantes.

É por isso que defendemos uma educação que seja libertadora para a classe trabalhadora. Essa educação deve ter um norte ideológico claro, que sempre aponte para a superação do sistema capitalista e jamais para a conformação, como percebemos nos cadernos “Por uma Educação do Campo”.

## **5. EDUCAÇÃO: O PAPEL REVOLUCIONÁRIO DAS ESCOLAS DO CAMPO**

Dedicamo-nos, na seção 4, à análise do trabalho do ponto de vista ontológico e como ele é processado dentro da sociedade capitalista. Com base no que vimos, defendemos uma educação para a classe trabalhadora que lhe possibilite lutar contra o sistema que a escraviza – o capitalismo.

A presente seção versará sobre a educação para a classe trabalhadora. Como o objetivo precípua do nosso trabalho é a educação do campo, evidentemente será dado mais foco para esse aspecto. Com efeito, antes de entrarmos em quaisquer propostas para a superação do ecletismo teórico que denunciemos nos cadernos “Por uma Educação do Campo”, vimos por bem analisar em que situação se encontra essa educação.

Para essa análise sobre a qualidade da educação do campo, utilizamos os dados do Saeb de 2017. Conforme explicaremos mais adiante, essa prova trouxe muitas inovações que nos permitem ter uma boa noção do ensino que é ofertado nas escolas do campo.

Com um diagnóstico sobre o desempenho das escolas do campo, entraremos na proposta, que imaginamos ser a ideal para as escolas da classe trabalhadora. Nesse sentido, o aspecto mais importante desta seção não é a proposta educacional em si – uma vez que, de certa forma, ela reproduz o que clássicos do marxismo pensaram sobre o tema – mas, sim, a comprovação de que o ecletismo flagrado nos Cadernos só ajudam, a nosso ver, na perpetuação da sociedade de classes.

A escola da classe trabalhadora não pode ser, ela mesma, alienadora. Urge que essa escola seja um instrumento de esclarecimento e criação de intelectuais que denunciem o capitalismo. De modo mais claro, temos necessidade de uma escola declaradamente socialista.

Só por meio de uma escola confessadamente socialista é que será possível a criação de intelectuais que, de fato, lutem contra o capitalismo. Se os autores dos Cadernos se contentaram em formar trabalhadores ajustados ao sistema capitalista, nós, ao contrário, queremos que esses trabalhadores, embora vivendo no capitalismo, jamais entendam que esse modelo social é definitivo, e mais: que por meio de suas vivências conscientes ajudem na disseminação da ideologia socialista. A Revolução não ocorrerá agora. Mas

temos a convicção de que a disseminação dos ideais revolucionários já ajuda na construção da futura e inevitável Revolução do Proletariado.

### 5.1. Pela Educação do Campo

Em que pesem todas as críticas construtivas que tecemos ao movimento “Por uma Educação do Campo”, é importante salientar que, por meio desse projeto, houve denúncias contundentes no sentido de mostrar como os governos tratam com descaso a educação dos camponeses. Pelo fato de os burgueses enxergarem o campo como sinônimo de atraso, a consequência foi justamente termos, ao longo da nossa história, políticas públicas que revelaram, e ainda revelam, essa mentalidade medíocre, na qual a população camponesa é praticamente tratada como inferior à população urbana. A consequência dessa visão deturpada é que se defende uma educação diferenciada para as escolas do campo. Somos contra isso e explicaremos as razões, mas antes vejamos o que a LDB (1996, grifo nosso) diz sobre esse assunto:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

**I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;**

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDB diz pouca coisa sobre a educação voltada para o povo do campo. O artigo 28 contém quase que a totalidade do que se fala sobre essa temática, e o inciso I desse artigo merece nossa atenção. A Lei fixa que os conteúdos curriculares devem ser adaptados a reais necessidades e interesses dos alunos. Ler isso é algo que nos assusta, pois a própria lei brasileira dá margem aos agentes educacionais – que podem ser bem ou mal intencionados – para que possam rebaixar a educação que é destinada ao povo do campo. Mas como isso ocorreria na prática? Políticos, Supervisores, Diretores e até Professores podem, por conta das mais variadas circunstâncias, se apoiarem nesse trecho para oferecerem uma educação mais pobre em conteúdo para os alunos do campo<sup>17</sup>,

---

<sup>17</sup> De acordo com o Inep (2007, p. 33), “o nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo

trabalhando com um currículo mínimo. Ao empobrecer a educação ofertada, os alunos e a comunidade podem ter a sensação de que estão aprendendo, quando, na verdade, estão ficando cada vez mais aquém daquilo que alguém deveria aprender em seu respectivo ano escolar.

Além disso, a questão da infraestrutura pode ser também uma justificativa para se oferecer uma educação mais enxuta em termos curriculares. Sátyro e Soares (2007) evidenciaram como as escolas do campo são mais precárias em relação às escolas urbanas. Elementos essenciais como água encanada, energia, rede de esgoto, material didático e professores são elencados como desafios para que uma educação de qualidade possa ser ofertada aos moradores do campo.

Contudo, a precariedade na questão estrutural não deve ser *a priori* um pretexto para que se consagre em lei a necessidade de uma adequação curricular. Aceitar essa premissa consagrada na legislação, isto é, aceitar a possibilidade de um currículo diferenciado, é de antemão concordar com o que está implícito: os alunos que estudam em escola do campo, por serem inferiores, devem ser tratados de modo diferenciado. Rechaçamos com todas as forças esse pensamento opressivo.

Defendemos veementemente a ideia de que é necessário existir um currículo mínimo para todos os alunos, seja os do campo ou os da cidade. Deixar a possibilidade de flexibilização mínima curricular é permitir, da forma mais cruel, que o sistema de ensino seja um meio de perpetuação das desigualdades. Que os alunos do campo tenham acesso aos mesmos conteúdos dos outros alunos! Que essa igualdade de tratamento seja consagrada em lei. Se eventualmente os alunos do campo apresentarem defasagens em relação aos alunos da zona urbana, então deve-se, urgentemente, bucar elucidar as razões dessa disparidade e pensar em projetos para resolver essa demanda. Jamais resolveremos o problema da qualidade da educação ofertada se simplesmente decidirmos fugir da realidade, oferecendo um currículo alternativo. Fazer isso é mascarar o problema e, ao longo do tempo, levá-lo ao paroxismo.

Avancemos um pouco mais na análise do inciso I. Diz esse inciso que os conteúdos curriculares devem também atender aos reais interesses dos alunos do campo. A realidade do campo é uma coisa, os interesses dos alunos é outra bem diversa.

---

exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades”.

O campo tem de fato uma dinâmica social e econômica que difere muito do espaço urbano. Com efeito, é fundamental que a educação do campo leve em consideração a realidade na qual os alunos estão inseridos. Por exemplo, uma escola que esteja situada em uma região canavieira deve considerar esse contexto e, desse modo, oferecer uma educação tal que possibilite aos alunos um entendimento mais amplo desse local em que moram e qual é a relação dessa realidade particular em face do Estado e do país. Assim, o contexto é determinante para planejarmos um plano educativo – plano esse que não deve prescindir de um currículo básico.

Em relação aos “reais interesses dos alunos” esse é um ponto que nos causa certa preocupação. Marx (1998, p. 48) nos alerta para o seguinte: “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, o pensamento dominante”. Desse modo, quem pode garantir que esses “reais” interesses dos alunos sejam genuínos ou sejam os interesses impostos por uma classe dominante? Com essa parcial objeção não estamos querendo dizer que os alunos não devem ser ouvidos. Inferir isso seria uma falácia. Até agora defendemos um currículo mínimo para todos e que esse currículo possa oscilar sempre tendo em conta a vocação econômica da região em que a escola se situa. Só depois de atendidos esses dois requisitos é que as demandas dos alunos devem ser ouvidas.

Entendemos que esse tipo de mecanismo é vital para fortalecer os interesses dos camponeses, afinal, seus filhos terão: a) uma educação sem diferenciação básica curricular – o que não os deixará atrasados em relação aos alunos da zona urbana; b) uma educação não alienada, que leve em conta o contexto local e sua relação com o todo. Dentro dessa perspectiva bem definida é que entendemos o papel do protagonismo que deve ser exercido pelos alunos. Nesse cenário faz sentido pensar em atender aos reais interesses dos alunos do campo.

Quanto aos incisos II e III eles, de certa forma, expressam o que acabamos de explicar sobre a necessidade de se pensar na educação do campo como algo que acontece dentro de um contexto. Mas entendemos que, sem a ressalva feita por nós no inciso I, esses dois outros incisos só servirão para dar cabo à tarefa de fazer da educação do campo algo diverso e injusto para o povo do campo.

Em suma, a educação está ligada ao seu objetivo geral, que é a formação do cidadão para o trabalho e para a vida em sociedade. Para nós não importa se esse cidadão vive no campo ou na área urbana. Se é ser humano, é dotado de intelecto; e se é dotado

de intelecto, não é justo termos como política pública um currículo que trate de modo diferenciado os que por natureza possuem a mesma essência.

### **5.1.1. O Saeb e a educação do campo**

Quem estuda a educação do campo, como Vendramini (2015), geralmente aponta que o ensino oferecido para essa esfera possui menor qualidade que o ensino de zonas urbanas. O Inep (2007) tem um estudo bastante interessante no qual fica evidente que as escolas do campo sofrem de um problema histórico: o abandono por parte das elites políticas que comandam o país. Realmente, com base nesse estudo do Inep, podemos afirmar que as escolas do campo são vítimas de falta de recursos dos mais diversos, dentre os quais sucintamente elencamos: prédios decentes para realização das aulas, materiais elementares (lousa, giz, livros etc.), saneamento básico (água e rede de esgoto), transporte escolar e, sobretudo, falta de professores. Ou seja, o próprio Estado brasileiro tem noção de que, por sua culpa, o povo do campo teve ao longo do tempo uma educação totalmente sucateada.

Já dissertamos no item anterior que não se resolverá o problema da educação do campo por meio de uma educação com currículo adaptado, isto é, uma educação facilitada. Falta de recursos materiais básicos não implica que os moradores do campo são inferiores. Assim, defendemos a noção de que não haja discriminação curricular (no sentido de uma base curricular nacional) entre as esferas do campo e a urbana.

Até aqui temos uma premissa fixa: a educação do campo tem qualidade inferior à educação urbana. Diante disso, é possível quantificar essa diferença apontada pelos estudiosos dessa área? É possível. Uma forma de se fazer esse tipo de estudo é através das avaliações e índices que o Estado brasileiro disponibiliza sobre a educação básica. Dois são os caminhos possíveis.

Um primeiro caminho seria através dos dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ideb é um indicador utilizado pelo MEC e pelas secretarias de educação (estaduais e municipais) que serve de balizador para saber onde estão os pontos fortes e fracos, descobrindo em quais lugares é necessário mais investimento. Ao analisar os dados do último Ideb, referentes ao ano de 2017, não foi

possível fazer um filtro dos resultados das escolas do campo e das escolas urbanas em separado. Portanto, deixamos esse Índice de lado.

Uma segunda forma de se chegar aos dados que queremos é através do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O Saeb é uma prova na qual se avaliam os conhecimentos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Cada área do conhecimento avaliada possui uma escala valorativa de 0 a 500. Além disso, por meio de um questionário socioeconômico, é possível ter um retrato da situação das escolas públicas e particulares. Segundo o Inep (2019a, p. 20),

Participaram do Saeb 2017 mais de 73 mil escolas e aproximadamente 5,4 milhões de estudantes de escolas públicas e privadas. O total de alunos participantes do Saeb 2017 corresponde a cerca de 68% daqueles matriculados no ensino fundamental e médio, conforme dados do Censo da Educação Básica de 2017.

Cabe destacar, ainda, que o Saeb de 2017 inovou em relação a todas as edições anteriores, pois antes as escolas precisavam ter no mínimo 20 alunos para poderem participar do exame, o que fazia com que muitas escolas do campo ficassem de fora. Óbvio que isso não permitia que se tivesse um quadro claro de como estavam as escolas do campo, pois muitas sequer apareciam nas bases de dados do governo. A novidade desta edição foi que escolas com 10 alunos já se qualificavam para participar do exame. Com isso, consideramos que os dados do Saeb de 2017 são, até hoje, os mais completos para entendermos um pouco da realidade das escolas do campo em comparação com as escolas de zonas urbanas.

Por meio dos dados do Saeb foi possível fazermos um levantamento estatístico do desempenho dos alunos do campo em relação aos alunos da zona urbana. Alertamos, contudo, que os dados que apresentaremos não estão contidos no Relatório Final (INEP, 2019a). Os dados que mostraremos foram obtidos no site do Inep<sup>18</sup> e chegamos até eles através de um exaustivo tratamento, refinamento e avaliação das informações brutas.

De forma preliminar, destacamos algo que nos chamou muito a atenção: foi possível, entre as escolas do campo, fazer um refinamento entre o desempenho das escolas públicas e das privadas. Evidentemente esse filtro também foi aplicado para as escolas urbanas. Passemos agora para a análise dos gráficos.

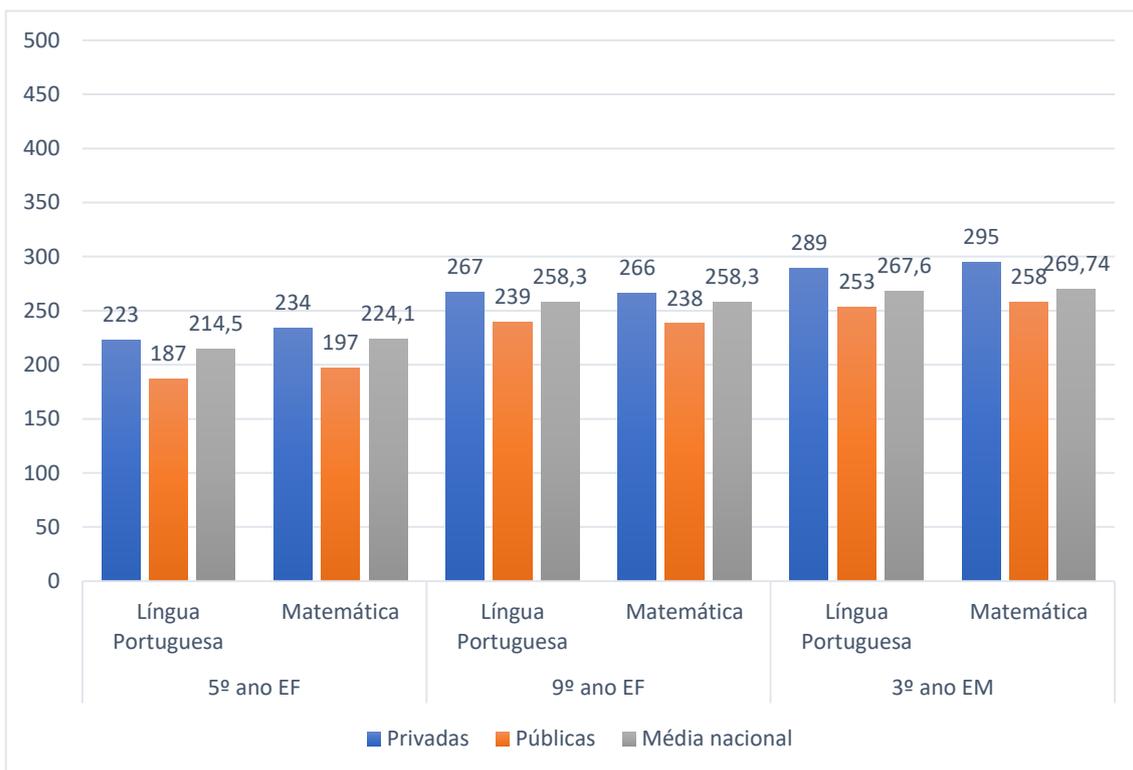
---

<sup>18</sup> O caminho: acessar <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>, e clicar na opção “Resultados Brasil, estados e municípios – Saeb 2017 (tabelas)”.

### 5.1.2. Análise dos dados: escolas públicas e privadas do campo

Optamos por começar pelo comparativo entre as escolas públicas e privadas do campo. O Gráfico 2 representa seu desempenho:

**Gráfico 2: resultados Saeb das escolas públicas e privadas do campo**



Fonte: Adaptado de Inep (2019b)

Como se pode perceber, em todos os anos avaliados, tanto em português como em matemática, as escolas privadas superam as escolas do campo em desempenho. No quinto ano, as escolas públicas ficaram abaixo 36 pontos em português e 37 em matemática em relação às escolas particulares; essa diferença caiu, em ambas matérias para 28 pontos no nono ano; no entanto, no terceiro ano do ensino médio as escolas particulares aumentam novamente a distância em relação à pontuação das escolas públicas: 36 pontos em português e 37 em matemática.

As escolas privadas do campo conseguiram ficar acima da média nacional em português e matemática nos três anos avaliados. Já as escolas públicas do campo, em todas as séries e em ambas as disciplinas, ficaram abaixo da média nacional. Não obstante esse resultado fraco das escolas públicas, destacamos que o terceiro ano do ensino médio

foi o que mais perto chegou da média nacional: faltaram 14,6 ponto em português e 11,74 em matemática.

Essas notas, de acordo com o relatório do Inep (2019a), mostram em quais níveis os alunos se encontram e quais habilidades eles dominam. Esses níveis possuem uma escala que varia de 1 até 10.

Variação dos níveis por séries e disciplinas:

- 5º ano: Português: 01 até 09; Matemática: 01 até 10.
- 9º ano: Português: 01 até 08; Matemática: 01 até 09.
- 3º ano EM: Português: 01 até 08; Matemática: 01 até 10.

**Níveis da escola pública:** O quinto ano está no nível 3 em português e em matemática, o nono ano está no nível 5 em ambas matérias e o terceiro ano do EM está no nível 6 em ambas matérias.

**Níveis da escola privada:** O quinto ano está no nível 4 em português e 5 em matemática, o nono ano está no nível 6 em ambas matérias e o terceiro ano do EM está no nível 7 em ambas matérias.

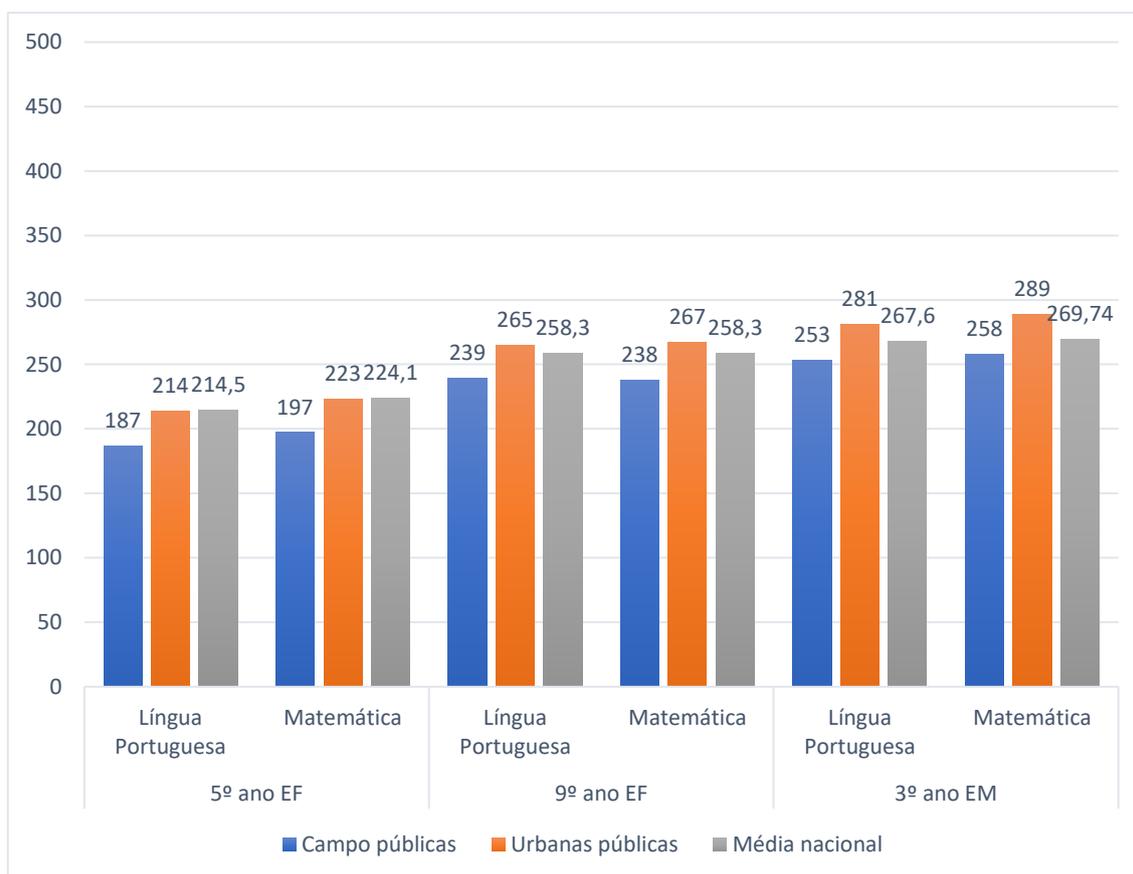
Desse gráfico comparativo entre escolas privadas e públicas do campo podemos concluir que os alunos do campo, em si, não são o problema, por isso não precisam de adaptação curricular como muitos defendem. A prova dessa nossa argumentação é que os alunos da rede particular conseguiram ficar acima da média nacional do Saeb. E cumpre destacar que as escolas particulares do campo não possuem a mesma estrutura daquelas que estão em zonas urbanas. Mesmo assim, conseguiram um resultado satisfatório se considerarmos que as condições materiais das escolas do campo, em geral, são precárias, e é claro que as escolas públicas do campo sofrem ainda mais nesse aspecto.

### **5.1.3. Escolas do campo públicas X escolas urbanas públicas**

Abre-se diante de nós uma possibilidade de análise muito interessante: como estão em comparativo as escolas públicas do campo e da zona urbana? Sabemos que o ensino

básico público no Brasil é bastante precário. Mas agora poderemos ver de modo mais concreto em quais níveis está essa situação. Vejamos isso através do Gráfico 3.

**Gráfico 3: resultados Saeb 2017 das escolas públicas do campo e da cidade**



Fonte: Adaptado de Inep (2019b)

Em todos os quesitos e em todas as séries, as escolas públicas do campo apresentaram desempenho inferior às escolas públicas da cidade. Cabe destacar aqui que conforme as séries vão progredindo, a diferença cresce de modo bem discreto: no quinto ano, temos a diferença de 27 pontos para Português e 26 para Matemática; no nono ano, a diferença é de 26 e 29; já no terceiro ano do EM, a diferença se consolida em 28 e 31. Ao comparamos em termos de média nacional, as escolas do campo estão em todos os quesitos abaixo da média, ao passo que as escolas públicas da cidade não atingem a média nacional no quinto ano: a média nacional para essa série é de 214,5 em Português e 224,1 em Matemática; no nono ano há uma recuperação, pois a média nacional é 258,3 para as

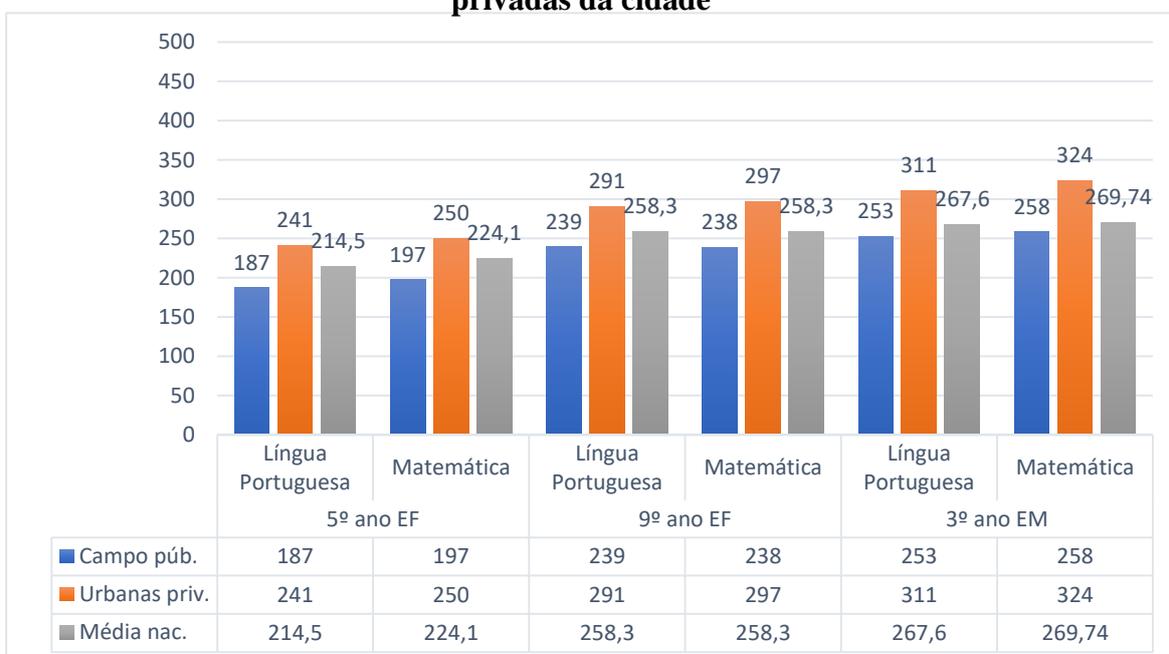
duas disciplinas; e no terceiro ano do EM, as escolas públicas se consolidam acima da média nacional, que é de 267,6 para Português e 269,74 para matemática.

Portanto, estatisticamente as escolas públicas do campo possuem rendimento inferior às escolas públicas da cidade. Esse nada mais é do que o resultado do abandono dos governos burgueses para com a população do campo. Salientamos, contudo, que não obstante a situação precária das escolas do campo, os resultados não são motivo de desânimo e eles sinalizam que se forem dadas condições materiais e humanas básicas, a população do campo tem condições de ter um bom desempenho escolar. Não é com currículo adaptado que melhoraremos essa diferença de desempenho entre o campo e a cidade.

#### 5.1.4. Escolas do campo públicas X escolas urbanas privadas

Vejamos agora, por meio do Gráfico 4, a comparação entre universos bastante distantes: escolas públicas do campo e escolas particulares urbanas.

**Gráfico 4: resultados Saeb 2017 das escolas públicas do campo e das escolas privadas da cidade**



Fonte: Adaptado de Inep (2019b)

Esse gráfico nos ajuda a entender, de forma contundente, como acontece a perpetuação das classes dominantes e dominadas no sistema capitalista. A classe burguesa, que é a elite política e a que controla as regras e o orçamento para a educação pública, sucateia as escolas públicas – sobretudo as do campo – a fim de que seus filhos tenham acesso a um ensino privilegiado, que os mantenha sempre nos postos dominantes.

Enquanto os alunos do campo não atingem, em nenhum quesito, as médias nacionais, os futuros controladores sociais dominam as médias nacionais, sendo superiores em todos os quesitos. A diferença de pontuação entre os alunos é algo que salta aos olhos. No quinto ano, a diferença é de 54 em português e 53 em matemática; no nono, 52 em português e 59 em matemática; e, por fim, no terceiro ano do ensino médio, a distância é de 58 em português e 66 em matemática. Isso revela a defasagem de conteúdos em que os alunos da escola pública do campo saem ao terminarem seus estudos. O sistema está organizado de modo que eles sejam eternos explorados das classes dominantes. Defender ainda um currículo adaptado configura-se um verdadeiro crime contra o povo do campo.

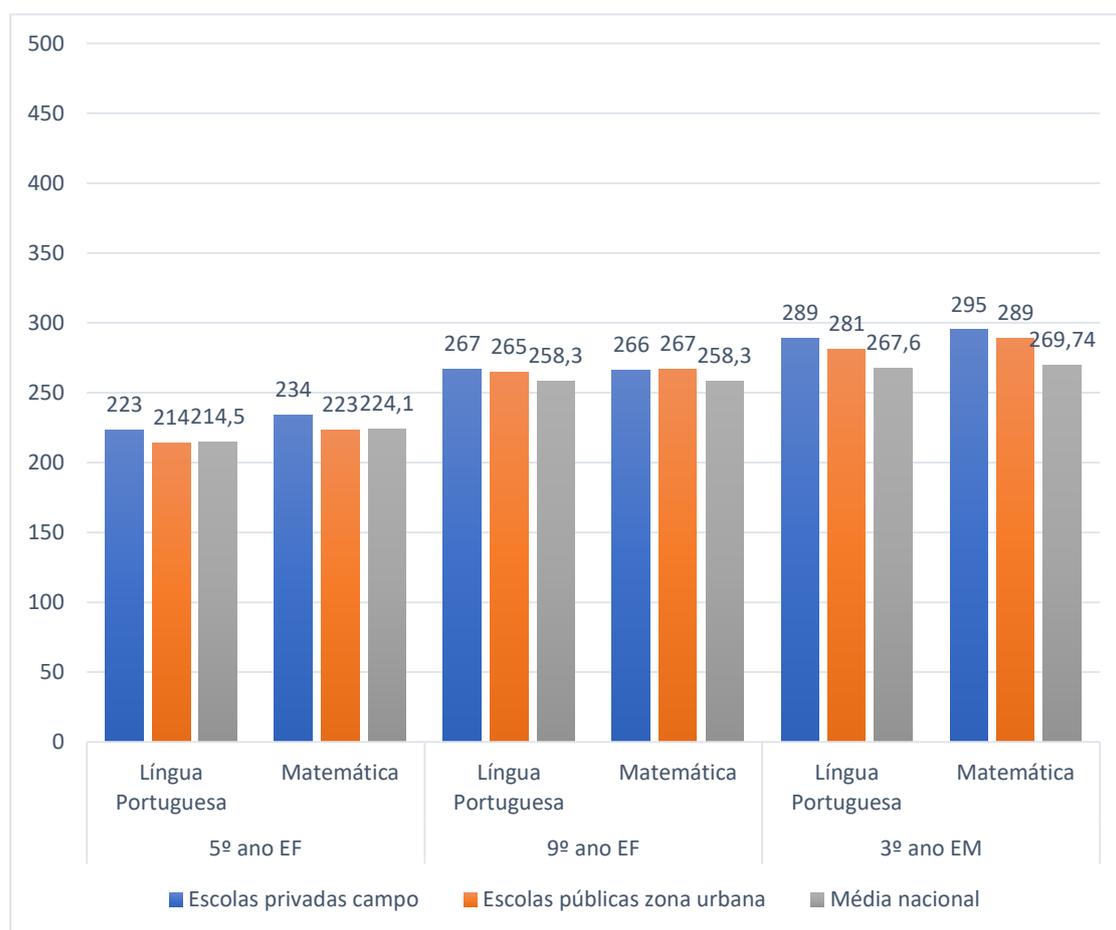
A LDB, em seu artigo 28, inciso I, fala que os conteúdos curriculares e as metodologias devem ser apropriadas a reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. Os alunos do campo são seres humanos como os alunos da cidade, por conta disso possuem, intrinsecamente, a inclinação ao saber. Desse modo, as reais necessidades dos alunos do campo não são muitas, podemos resumi-las numa só: ter um ensino de qualidade que os ajude a entenderem a sociedade, fazendo deles livres escritores das suas histórias. Enquanto não rompermos com essa ideologia, que está sacramentada em lei, jamais teremos, de fato, um sistema de educação justo para todos.

#### **5.1.5. Escolas privadas do campo x escolas públicas da cidade**

Temos diante de nós uma situação bastante curiosa: o desempenho da escola particular do campo comparado ao da escola pública da cidade. Esse é um bom gráfico para analisarmos como é o desempenho dos alunos que estudam nas escolas privadas do campo em relação aos alunos da cidade. Sabemos que a tendência no Brasil é de que as escolas particulares sejam melhores que as públicas. Mas será que essa lógica valerá também para as escolas particulares do campo? Se seguirmos as premissas dos que advogam ser o campo um lugar de atraso, e, por isso, necessitado de currículo adaptado,

então as escolas da cidade deverão sair-se melhor nos resultados. Com efeito, só é possível dizer alguma coisa nesse sentido por meio dos dados. Assim, sem mais delongas, partamos para a análise do Gráfico 5.

**Gráfico 5: resultados Saeb 2017 das escolas privadas do campo e escolas públicas da cidade**



Fonte: Adaptado de Inep (2019b)

O Gráfico 5 traz um dado surpreendente que merece ser devidamente explorado: nas escolas privadas os alunos do campo conseguiram um desempenho melhor que os alunos das escolas públicas da cidade. Apenas os alunos do nono ano das escolas privadas do campo não foram melhores em matemática do que os alunos da rede pública. Observamos que, neste quesito, os alunos das escolas públicas da cidade conseguiram uma nota melhor que os alunos das escolas privadas do campo: 267 contra 266. Nos demais itens, a escola particular do campo mostrou-se competente, evidenciando que a qualidade do ensino e do currículo é mais importante do que o lugar geográfico que a escola está inserida.

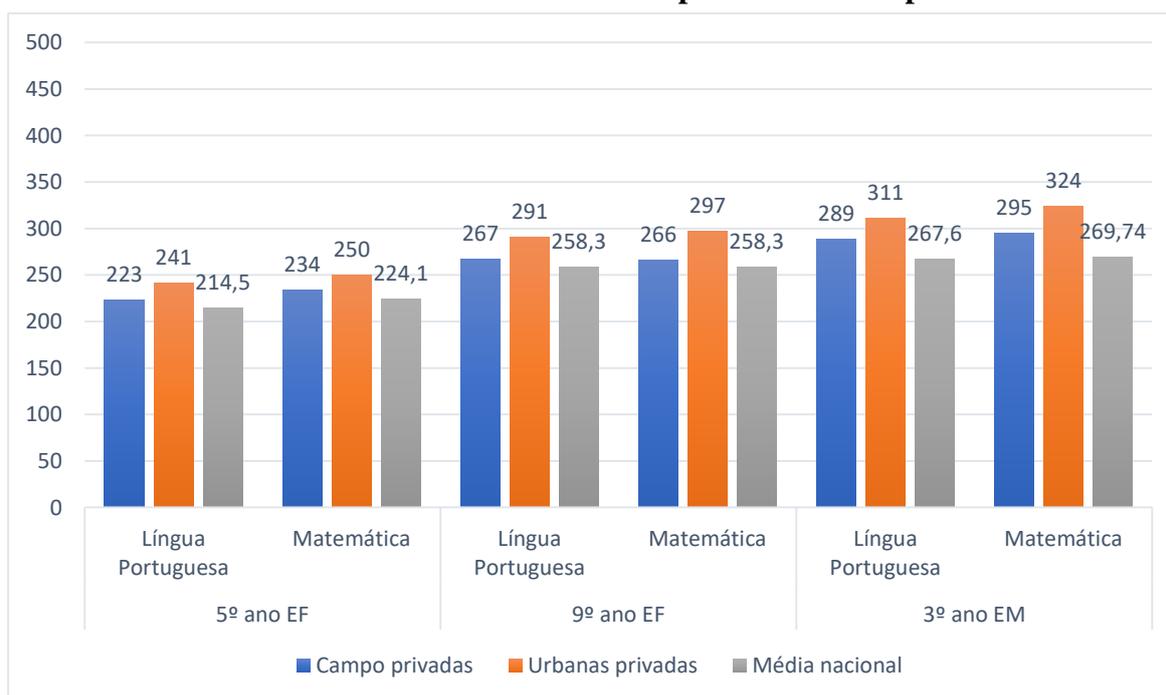
Esse é um dado que demonstra cabalmente que os alunos do campo não precisam de um currículo adaptado. Eles necessitam aprender o que se ensina para os demais alunos, considerando a vocação econômica do local em que vivem. Assim, se conjecturarmos condições materiais e humanas dignas para os alunos do campo, seja da rede pública ou da privada, é perfeitamente possível que tenhamos boas escolas no campo e que, por conta disso, não haja necessidade de os alunos buscarem escolas na zona urbana.

Não podemos deixar de frisar o aspecto econômico desse feito dos alunos do campo. São alunos que, por estudarem em escola particular, devem possuir melhores condições financeiras para terem uma educação que lhes possibilite aprender no mesmo nível que os alunos da cidade – não é necessário discorrer aqui que as escolas da cidade possuem melhores condições materiais e humanas que as do campo; isso determina que as escolas da cidade tenham melhor desempenho. Com efeito, para os moradores do campo, bem como para os da cidade, o acesso a uma educação de qualidade depende muito de a família ter ou não condições de comprar essa mercadoria.

### 5.1.6. Escolas particulares do campo e da cidade

A comparação agora é entre redes particulares de ensino. Vamos ver, no Gráfico 6, o desempenho da escola privada do campo em face das escolas da cidade.

**Gráfico 6: resultados Saeb 2017 das escolas privadas do campo e da cidade**



Fonte: Adaptado de Inep (2019b)

Conforme o gráfico 6, as escolas particulares da cidade, como já era esperado, superam a escola do campo em todas as séries e em todos os quesitos. As escolas da cidade possuem mais estrutura, mais disponibilidade de professores e as famílias, em geral, por possuírem meio de transporte próprio ou ainda por terem condições de pagar transporte particular, conseguem garantir que seus filhos de fato frequentem as aulas.

Fica evidente nessa análise a supremacia da escola particular urbana diante da sua irmã do campo. É provável que se trocássemos os alunos de realidade, colocando os do campo na cidade e os da cidade no campo, o resultado seria o mesmo. Ou seja, não são os alunos o problema, mas sim a estrutura em que estão inseridos.

### **5.1.7. Uma visão geral: escola do campo X escola da cidade**

Após termos colocado, frente a frente, escolas públicas e privadas do campo diante das escolas públicas e privadas da cidade, vamos analisar, no geral, a escola do campo em comparação com a escola da cidade.

Cumpramos explicar que o gráfico que apresentaremos a seguir é a soma dos resultados obtidos pelas escolas públicas e privadas do campo e da cidade. Esse tipo de estudo é fundamental para termos um panorama geral de escolas que estão situadas em localidades que possuem suas particularidades.

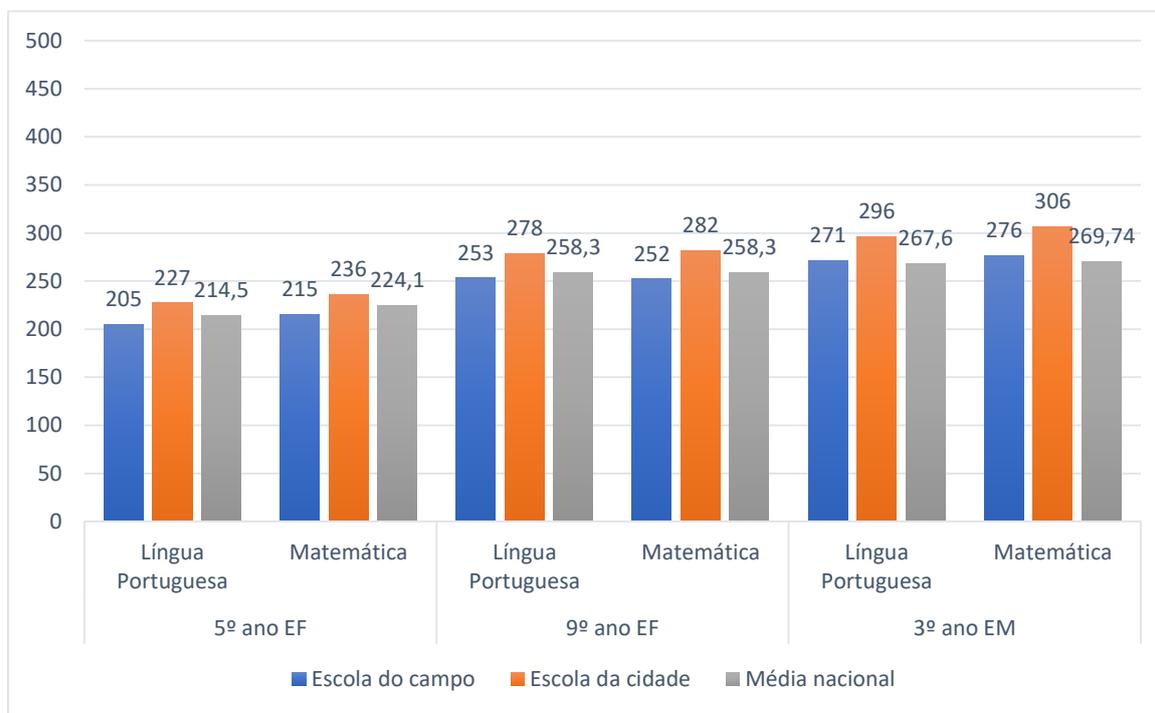
Nós usaremos a classificação em níveis feita pelo Saeb para podermos dizer, com uma certa precisão, em qual patamar essas escolas se encontram, e quais as habilidades em português e em matemáticas os alunos dominam.

Não basta denunciar para a sociedade que as escolas do campo estão abandonadas pelo poder público; a sociedade só dará alguma importância para o que se passa com a educação do campo se os dados estatísticos elaborados pelo Estado forem apresentados. Sem dados, gritaremos sozinhos no deserto e nossa voz não terá eco algum.

Desse modo, para que possamos mostrar de forma empírica a necessidade de uma proposta real de educação para o campo é que esse estudo se faz imprescindível. O

Gráfico 7 traz informações sobre o desempenho da escola do campo (públicas e particulares) e da escola da cidade (públicas e particulares).

**Gráfico 7: Média Saeb das escolas do campo e da cidade**



Fonte: Adaptado de Inep (2019b)

Pela leitura do gráfico, a escola da cidade é superior à escola do campo em todas as séries e em todos os quesitos. Além disso, conseguiu ficar acima da média nacional em termos de aprendizado.

Essa informação consolida, do ponto de vista estatístico, que de fato escolas localizadas na zona urbana tendem a oferecer melhores condições de ensino para os alunos.

Já as escolas do campo estão abaixo da média nacional no quinto e nono ano, tanto em português como em matemática. Conseguem, no entanto, uma recuperação ao atingirem a média no último ano do ensino médio. Com efeito, as escolas do campo demonstram mais fragilidade no ensino fundamental, sobretudo quando terminam o primeiro ciclo.

Desse modo, com base nos relatórios do Saeb não restam dúvidas acerca da qualidade de ensino nas esferas urbana e do campo. E sabemos também que o grande ponto fraco das escolas do campo está, sobretudo, no primeiro ciclo do ensino fundamental, que se inicia no primeiro ano e vai até o quinto.

### **5.1.8. A escola como perpetuadora das desigualdades**

A escola é uma instituição fundamental para a sociedade. Por isso mesmo a classe política, detentora das regras do jogo, faz de tudo para que a escola da classe dominada não se constitua como um espaço efetivo de emancipação da classe trabalhadora. A burguesia, astuta como sempre, sabe muito bem que, se propiciar à população uma educação de qualidade, isso poderá destruir sua supremacia ideológica e política sobre essa mesma população.

Levando em conta os interesses das classes dominantes, não é surpresa saber, por meio dos dados do Saeb, que as escolas da classe dominante são superiores em desempenho às escolas das classes dominadas, uma vez que, na lógica burguesa, ter acesso a uma educação de qualidade pode ser um meio efetivo de elevação na classe social. Como um ou outro filho de proletário consegue entrar no jogo da burguesia e ainda vencê-la em suas regras, a impressão que fica para a sociedade em geral é que ao pobre basta ter esforço e estudar que ele também poderá conseguir ter uma vida burguesa.

Estamos diante da meritocracia, essa mensagem falaciosa que ganha ainda mais força quando é proferida por uma pessoa que durante toda a vida foi dominada e, por benesse da burguesia, conseguiu chegar à sala de estar dos dominadores, como é o caso da deputada federal por São Paulo, Tabata Amaral<sup>19</sup>.

A deputada federal em questão procura pautar sua carreira política nas questões educacionais. Ela acredita ser possível que o Brasil tenha uma educação de qualidade para

---

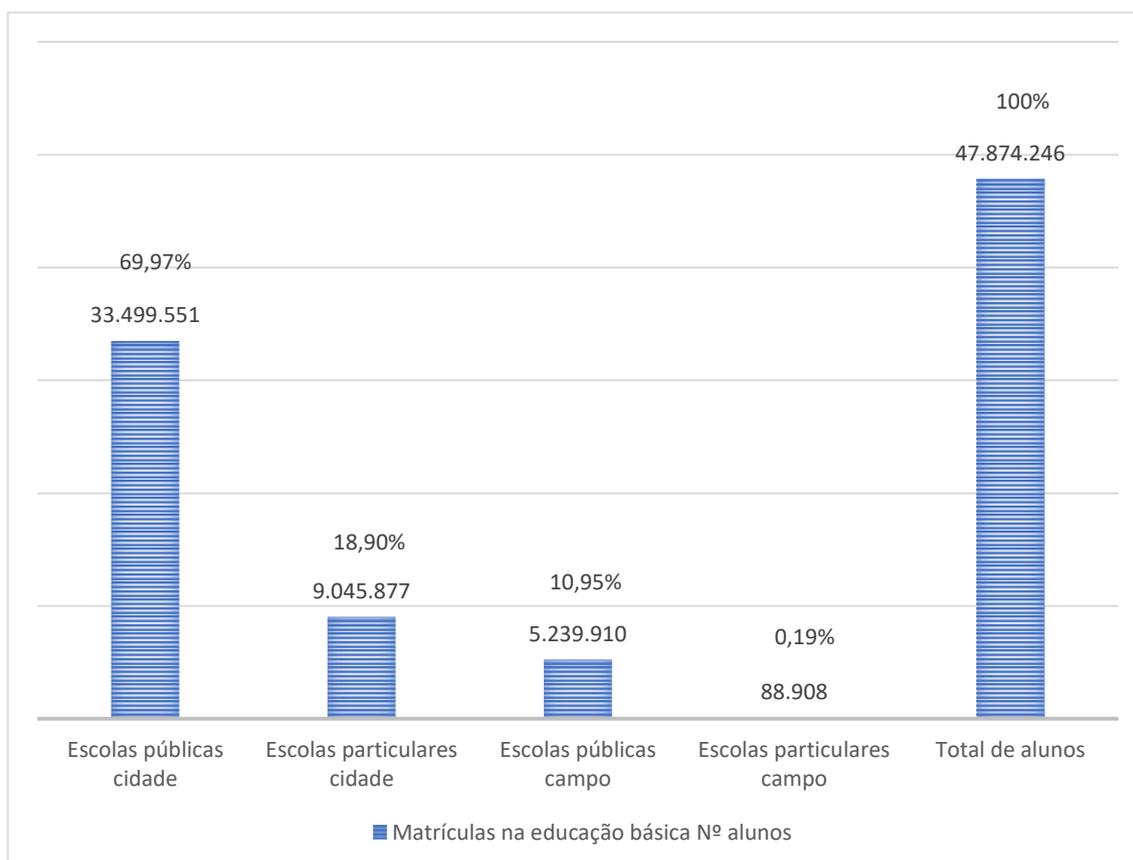
<sup>19</sup> Tabata veio da periferia de São Paulo. É filha de Maria Renilda Amaral Pires, diarista e Olionaldo Francisco de Pontes, cobrador de ônibus. Tabata teve bons resultados nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática e o seu desempenho despertou a atenção de escolas particulares famosas de São Paulo. As escolas particulares possuem processos seletivos para alunos em condições financeiras precárias. Esses alunos podem conseguir descontos de até 100% para estudar nessas escolas. Casos de alunos excepcionais da rede pública, como o de Tabata, chamam muito a atenção das escolas particulares e nem precisam fazer a prova para tentarem bolsa; as escolas sabem que trazer bons alunos para o seu quadro consiste numa ótima estratégia de mercado, afinal, esses alunos provavelmente terão destacados resultados e isso ajudará a promover o nome da escola.

todos com a coexistência das escolas públicas e privadas. Tabata, de certa forma, contribui para perpetuar a ideologia burguesa numa sociedade antagonizada; e o antagonismo é tão agudo que não há forma de reconciliação. A deputada só se esquece de usar a lógica kantiana para perceber que está num projeto da burguesia, que nada mais é que uma armadilha para aprisionar a classe trabalhadora. Usemos o imperativo hipotético de Kant: e se todos os pobres tivessem acesso à educação que Tabata teve, o que seria da burguesia? A burguesia treme ao pensar nessa possibilidade e para que isso jamais ocorra é melhor aprimorar, cada vez mais, os mecanismos de dominação, tal como fizeram com Tabata Amaral.

Pensemos, então, na seguinte hipótese: e se todos alunos das camadas mais pobres tivessem acesso a uma educação de qualidade? Para termos noção disso em números, vejamos o último censo escolar do Inep (2020).

O Gráfico 8 traz as informações sobre número total de alunos matriculados na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

**Gráfico 8: número de matrícula na educação básica em 2019**

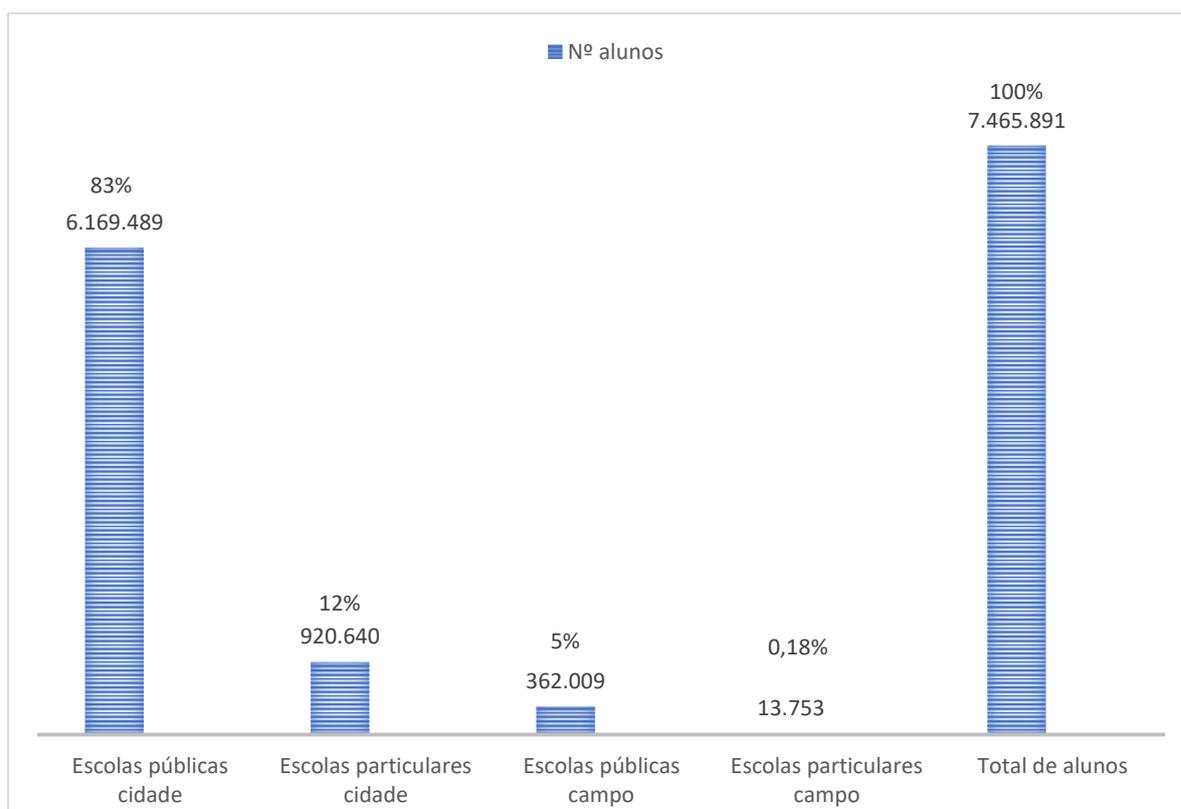


Fonte: Adaptado de Inep (2020)

O gráfico 8 serve para termos uma noção de quantos alunos há na educação básica e se estudam em escola particular ou pública, se no campo ou na cidade. Já vimos os números do Saeb e eles confirmam o fato de que as escolas particulares são melhores que as escolas públicas quanto à qualidade de ensino. Sabemos também que a escola privada do campo é um pouco melhor que a escola pública da cidade. Contudo, a diferença é tão pequena que, basicamente, se considerarmos o desvio padrão, essas escolas empatam. Podemos afirmar, portanto, que apenas 18,9% da população brasileira em idade escolar estudam em escolas que lhes darão reais possibilidades de conquistar postos de destaque na sociedade burguesa. Mais de 80% da população, por não ter condições de pagar um estudo de qualidade, precisam se contentar com uma escola que não tem recursos básicos suficientes.

Uma minoria privilegiada contra uma maioria propositalmente excluída. Não há espaço para todos nos patamares mais altos da sociedade capitalista. E sabemos muito bem que esses postos de destaque e comando deverão ser preenchidos pelos filhos dos que já se encontram lá. Mas cumpre dizer que o gráfico 8 considera todos os alunos da educação básica. Sabemos que muitos alunos da escola pública precisam abandonar os estudos para trabalhar. Se considerarmos os que, de fato, chegam ao ensino médio, o cenário muda. Veja o gráfico 9, que trata do número de alunos no ensino médio.

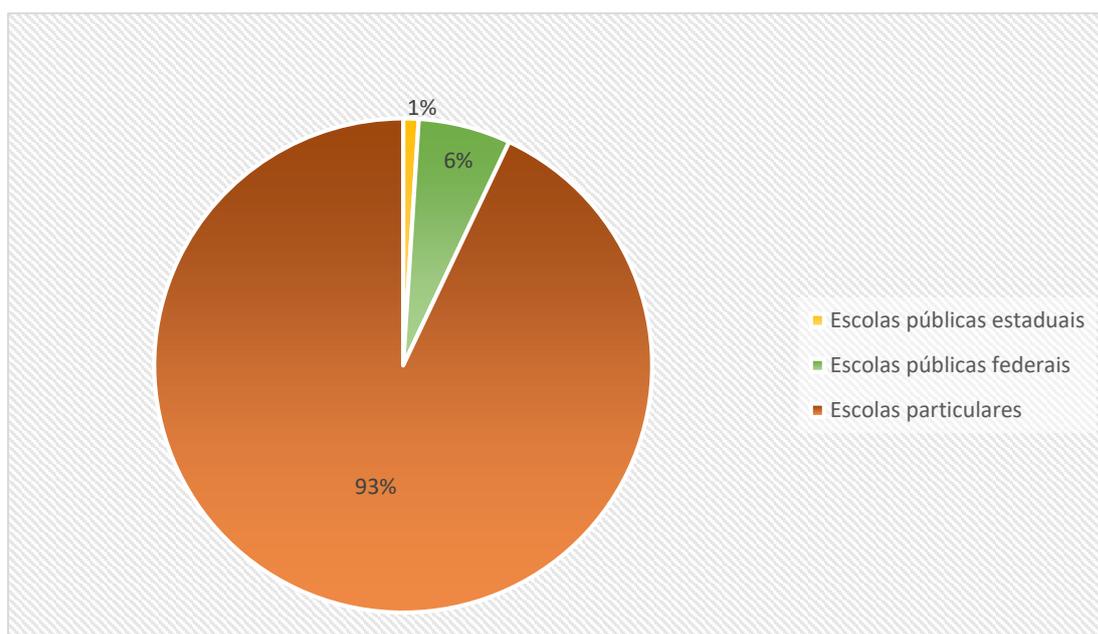
**Gráfico 9: número de alunos no ensino médio**



Fonte: Adaptado de Inep (2020)

No ensino médio, a base da pirâmide social brasileira fica cada vez mais reforçada. Apenas 12% dos alunos têm condições financeiras de estudar em escola particular e os mais de 88% da população dependem da escola pública. Sabemos que os mais prejudicados com essa desigualdade na educação são os alunos das escolas públicas do campo. Ora, se a grande massa da população brasileira não tem, à sua disposição, um ensino que não lhes dá condições reais de brigar pelos cursos e trabalhos mais concorridos, o que lhes resta é a proletarização. Quanto à classe dominante, o capital aplicado em boas escolas surte em efeito animador. Nós podemos ter uma noção dos resultados da educação como mercadoria quando olhamos para os indicadores pós-ensino médio, o Enem. O Gráfico 10 ilustra nossa argumentação.

**Gráfico 10: As 100 melhores escolas no Enem 2019**



Fonte: Adaptado de Evolucionar (2020)

De forma esmagadora, as escolas particulares dominam os *rankings* quando o quesito é desempenho pós-ensino médio. Das 100 melhores escolas, 93 são particulares. Apenas 7 são públicas, sendo que 6 dessas 7 são escolas federais e apenas uma é estadual.

Sabemos que a posse da propriedade privada e o controle da política é que permitem a perpetuação da burguesia enquanto classe dominante. Contudo, a escola tem o seu papel estratégico a desempenhar. Vivemos na era da informação, da tecnologia, da ciência, do conhecimento. Ter a posse desses itens é fundamental para a colocação de um indivíduo no mundo moderno. Quanto menos se acessa esse universo, mais a pessoa se torna presa fácil da burguesia; quanto mais se adentra esse universo, mais temos possibilidade de entender a lógica da burguesia. Desse modo, ter um estudo de qualidade não serve apenas para ter uma boa colocação na sociedade burguesa. Quando o pobre consegue estudar em boas escolas e, conseqüentemente, entender o processo histórico de como a burguesia se estabeleceu às custas da classe trabalhadora, nasce um futuro revolucionário.

Desse modo, não importa se o indivíduo mora no campo ou na cidade, ele merece ter uma educação de qualidade. A educação não pode ser artigo de luxo, ao qual apenas uns poucos afortunados podem ter acesso.

A educação deve formar o indivíduo em duas instâncias: a primeira, para ser um trabalhador; a segunda, para viver em sociedade.

Quando pensamos que a educação forma o trabalhador, não queremos a educação capitalista que forma exploradores e explorados. O trabalhador que temos em mente é um ser que, ao entender o processo de acumulação da burguesia, acaba por abominá-lo, não querendo fazer parte dele. Essa é uma forte crítica que temos aos cadernos “Por uma Educação do Campo”. A educação pensada por esse movimento não tem como proposta filosófica uma postura revolucionária, no sentido mais radical da palavra. Ao contrário, propõe uma educação que objetiva ajustar o indivíduo à sociedade capitalista, como já apontamos amiúde. Os Cadernos não delineiam qualquer proposta de uma filosofia coerente que supere a ideologia da classe dominante e, ao invés de deixar claro que vivemos sob uma luta irreconciliável entre classes, aborda o problema pela faceta do multiculturalismo, defendendo, por esse motivo, uma educação específica para o camponês.

Ao assumir a luta por uma educação específica para o campo, assume-se também a defesa do multiculturalismo e a apologia das diferenças socioculturais, disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, mas diferenças culturais e sociais (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011, p. 101).

Quando pensamos uma educação para a vida em sociedade, temos em mente não a sociedade capitalista. Essa última deve ser veementemente rechaçada e criticada. Nunca devemos nos cansar de apontar que jamais haverá igualdade social enquanto vivermos sob a égide da sociedade capitalista. A mola propulsora do capitalismo é o lucro, que é obtido através da exploração do outro. Como pensar uma sociedade fraterna na qual a “fraternidade” é composta de exploradores e explorados?

Desse modo, o projeto político e pedagógico da escola que conjecturamos não é algo eclético. Ao contrário, queremos uma escola da *práxis*, uma escola para a classe trabalhadora. E o marxismo é a linha de pensamento que dá vida ao nosso projeto de escola.

## **5.2. Superação da ideologia dominante**

Diante do estudo que fizemos sobre a educação como elemento de perpetuação das classes sociais na sociedade capitalista, fica evidente que é necessário transformar essa realidade, para que o mundo possa ser mais justo para todos.

A transformação da qual falamos pressupõe revolução. E a revolução é justamente o ponto mais difícil, pois pode levar muito tempo para acontecer. Marx tinha ciência dessa possível demora ao escrever sobre a marcha da sociedade para o comunismo. Muitos pensadores, como Francis Fukuyama, creem que a possibilidade do comunismo está descartada por conta do colapso da União Soviética e por entender que a história tenha chegado ao seu fim, diante da previsível queda ou do enfraquecimento do comunismo em muitas nações e da consequente ascensão e triunfo de seu opositor, o regime democrata liberal. “A tese central de seu original ensaio propõe, é claro, que a humanidade atingiu o ponto final de sua evolução ideológica com o triunfo da democracia liberal ocidental sobre todos os seus concorrentes no final do século XX”. (PERRY, 1992, p. 11). Parece-nos um sério equívoco desses intelectuais.

A burguesia, para se estabelecer como classe dominante, precisou de muito tempo. Tudo leva a crer que os burgueses iniciaram suas atividades por volta do ano 1095, quando o papa Urbano II convocou os cristãos a fazerem parte das Cruzadas. A guerra contra os árabes possibilitou o redescobrimto de rotas comerciais com a Ásia e isso

propiciou o renascimento comercial, que, por sua vez, foi um movimento essencialmente burguês.

Vagarosamente, os burgueses, com muita perseverança, foram se alastrando pela Europa e, assim, conseguiram palmo a palmo penetração e influência no Antigo Regime europeu.

Os reis e a nobreza, que em essência eram parasitários do trabalho servil, aos poucos começaram a ver na burguesia um meio de financiar seus modos luxuosos de vida. Assim, por meio da agiotagem e da usura, a burguesia foi lentamente acumulando riqueza e de ampliando a sua capacidade de lucro, ao investir o excedente em manufaturas e em atividades comerciais das mais variadas.

Chega um momento em que a burguesia, alimentando-se do sangue de reis, nobres, clérigos e servos, cresce de uma forma tal que já não era mais possível frear a sua plena ascensão. As provas disso foram a Revolução Gloriosa (1688), a Independência dos EUA (1776) e a Revolução Francesa (1789).

Desse modo, a burguesia necessitou de pelo menos sete séculos para de fato poder se estabelecer como classe dominante. Não foi um processo do dia para a noite. Do mesmo modo, a classe dominada precisa de paciência para subverter o jogo da burguesia. Por isso não devemos pensar na questão soviética como o ponto final. Não. A URSS, na verdade, constituiu-se como uma grande surpresa em termos cronológicos, se consideramos que 34 anos separam Marx dos soviéticos.

Assim, numa visão panorâmica, a classe trabalhadora avançou muito mais rápido em termos de conquista do poder do que a classe burguesa. Será que Francis Fukuyama, ao escrever sobre o fim da história, de fato se preocupou em estudar história? Pelo visto não.

Vejamos o que Marx tem a nos dizer a esse respeito:

Esta “alienação” – para que a nossa posição seja compreensível para os filósofos – só pode ser abolida mediante duas condições práticas. Para que ela se transforme num poder “insuportável”, quer dizer, num poder contra o qual se faça uma revolução, é necessário que tenha dado origem a uma massa de homens totalmente “privada de propriedade”, que se encontre simultaneamente em contradição com um mundo de riqueza e de cultura com existência real; **ambas as coisas pressupõem um grande aumento da força produtiva, isto é, um estádio elevado de desenvolvimento.** Por outro lado, este desenvolvimento das forças produtivas (que implica já que a existência empírica atual dos homens decorra no âmbito da história mundial e não no da vida local) é uma condição prática prévia absolutamente indispensável, pois,

sem ele, apenas se generalizará a penúria e, com a pobreza, recomeçará paralelamente a luta pelo indispensável e cair-se-á fatalmente na imundície anterior. Ele constitui igualmente uma condição prática *sine qua non*, pois é **unicamente através desse desenvolvimento universal das forças produtivas que é possível estabelecer um intercâmbio universal entre os homens** e porque, deste modo, **o fenômeno da massa “privada de propriedade” pode existir simultaneamente em todos os países** (concorrência universal), tornando cada um deles dependente das perturbações dos restantes e fazendo com que finalmente os homens empiricamente universais vivam de fato a história mundial em vez de serem indivíduos vivendo numa esfera exclusivamente local. Sem isto: 1.º) o comunismo só poderia existir como fenômeno local; 2.º) as forças das relações humanas não poderiam desenvolver-se como forças universais e, portanto, insuportáveis continuando a ser simples “circunstâncias” motivadas por superstições locais; 3.º) qualquer ampliação das trocas aboliria o comunismo local. **O comunismo só é empiricamente possível como ação “rápida” e simultânea dos povos dominantes, o que pressupõe o desenvolvimento universal da força produtiva e as trocas mundiais que lhe estejam estreitamente ligadas** (MARX, 1998, p. 30-32, grifo nosso).

Com base nos escritos de Marx, podemos afirmar que a URSS foi uma experiência local que pretendeu a universalidade. Mas, pelo visto, ainda não era a hora da classe trabalhadora superar a classe dominante.

Cientes de que o ideal revolucionário está mais vivo que nunca, devemos, cada vez mais, difundir as ideais marxistas às novas gerações. Um estudo honesto da história mostrará para os estudantes que eles devem tomar o lado da classe dominada. Em nosso modo de ver, ao proporcionar uma educação baseada nos ideais revolucionários marxistas e adotando-os como fundamentos filosóficos para a educação do campo, estaremos abrindo caminho para a emancipação humana no sentido mais radical da palavra, e espera-se como resultado, uma tomada de consciência do papel do estudante do campo na luta de classe.

O ensino que almejamos para as futuras gerações possui bases empíricas e farto material bibliográfico. Queremos, assim, de modo claro e aberto uma escola que ideologicamente seja de esquerda e alinhada aos ideais marxistas. Ao longo da história, muitas escolas desse tipo ainda surgirão. Desse modo, o trabalho de propagação da filosofia marxista será feito aos poucos. A contribuição que daremos ao proletariado e à sociedade será justamente ajudar, nem que seja pouco, na construção de um projeto de revolução popular, tendo a escola como um meio disseminador das ideias marxistas e de denúncia do capitalismo – jamais de conformação com ele, como podemos ver nos cadernos “Por uma Educação do Campo”.

Luís Carlos Prestes, no alto dos seus 88 anos, deu uma entrevista para o programa Roda Viva, em 1986. Prestes, ao ser questionado sobre a Constituinte, que culminou na Constituição de 1988, disse que de seu ponto de vista não havia muitas mudanças entre o regime ditatorial (1964 – 1985) e a democracia que se instaurava, pois a sociedade ainda estava organizada para ser dirigida pelas classes dominantes. Nesse contexto, o jornalista d' *O Estado de São Paulo*, Luiz Fernando Emediato, fez a seguinte pergunta para Prestes: “– Para o senhor, que dedicou 60 anos ou mais da sua vida à transformação do país, à revolução, como é que o senhor se sente a essa altura da vida ao fazer um balanço e ver que foi tudo em vão, se nada mudou?” (RODA VIVA, 1986).

E Prestes respondeu ao jornalista:

– Eu sempre me senti um cidadão livre. Sempre enfrentei a repressão e sempre opinei o que pensava. Por isso fui punido diversas vezes, tive que viver na clandestinidade durante anos, cerca de 20 anos quase de clandestinidade, mas... sinto-me, certamente, a possibilidade de falar mais livremente, isso existe (RODA VIVA, 1986).

O jornalista o interrompe e pergunta: “– Mas o senhor não se sente frustrado ao ver que nada mudou, apesar da sua luta?” (RODA VIVA, 1986).

E Prestes lhe disse:

– Absolutamente! [em sentido de negação à pergunta] Eu sei que o processo de mudança é muito demorado, é muito difícil, não é da noite para o dia, principalmente para um povo culturalmente tão atrasado quanto o nosso. Toda a América Latina, com exceção de Cuba, não houve mudanças nesse período todo. [...] E essa cultura não avança da noite para o dia. São processos demorados, longos. **Temos que convencer a classe operária que ela deve assumir um papel dirigente**, porque é a classe consequente, a única classe consequente no regime capitalista na luta... na luta por uma nova sociedade” (RODA VIVA, 1986, grifo nosso).

Luís Carlos Prestes, que consumiu a sua vida pela causa dos trabalhadores e lutou bravamente contra os desmandos da burguesia, não sentiu ao fim da vida que lutara por algo em vão, pois a causa socialista estava – e está – muito longe de ser realidade no Brasil. Ao contrário, ele, como um militante marxista consciente, sabia muito bem que seriam necessárias muitas outras gerações a lutarem pela mesma causa. Aqui voltamos no nosso raciocínio inicial acerca da burguesia: ele demorou para se consolidar como a classe dirigente. Com efeito, segundo Prestes, essa mudança lenta vai ocorrendo na medida em que se educa a classe trabalhadora para pensar em termos de revolução. A educação, nessa ótica, surge como algo fundamental para os propósitos socialistas.

Tal como Prestes, temos noção absoluta de que a nossa proposta educacional não encerra em si a revolução de que a sociedade precisa. Ao contrário, ela ajuda a assentar um pequeno tijolo no edifício do comunismo e, como Marx ensinara, um dia o proletariado universal – em grande parte esclarecido do seu papel revolucionário – tomará a frente do curso dos acontecimentos e então a ordem burguesa será incinerada no fogo da revolução dos trabalhadores, que foi alimentado ao longo dos anos por pessoas que, aqui e ali, jamais deixaram apagar as chamas revolucionárias.

Está claro que a educação, não só a que se processa em ambiente escolar, obviamente, tem um papel fundamental no sentido de disseminar ideias e mostrar como a ideologia dominante precisa ser substituída. A revolução não pode acontecer, como disse Prestes, sem o convencimento da classe trabalhadora. E o ato de convencer é algo puramente educativo. A educação é uma ferramenta poderosa que fortalece a revolução. Como poderiam as pessoas executarem um ato revolucionário sem que tivessem em suas mentes as causas da revolução?

Marx (1998) já ensinava que a produção das ideias – ideologia – é algo que está intimamente ligado à atividade material do ser humano. De tal modo que as ideias dominantes de uma época sempre serão as ideias das classes que estão no comando. Segundo Williams (1977), não há um consenso dentro do marxismo acerca do termo ideologia, afinal, Marx não foi o criador desse conceito; ele se apropriou de algo que já existia.

‘Ideologia’ foi cunhado como um termo no final do século XVIII, pelo filósofo francês Destutt de Trace. Pretendia ser um termo filosófico para a ‘ciência das ideias’. Seu uso dependia de uma compreensão particular da natureza das ‘ideias’, que era amplamente a de Locke e da tradição empirista. Assim, as ideias não deviam ser e não podiam ser compreendidas em nenhum dos antigos sentidos ‘metafísicos’ ou ‘idealistas’. A ciência das ideias deve ser uma ciência natural, uma vez que todas as ideias se originam da experiência do homem no mundo<sup>20</sup> (WILLIAMS, 1977, p. 56, tradução nossa).

Karl Marx, no entanto, subverte essa tradição empirista e entende a ideologia como as ideias de uma determinada classe hegemônica, como já afirmamos. Mas dentro da tradição marxista não há consenso sobre o que de fato vem a ser o conceito de ideologia. Assim, segundo Williams (1977, p. 55, tradução nossa)

---

<sup>20</sup> ‘Ideology’ was coined as a term in the late eighteenth century, by the French philosopher Destutt de Trace. It was intended to be a philosophical term for the ‘science of ideas’. Its use depended on a particular understanding of the nature of ‘ideas’, which was broadly that of Locke and the empiricist tradition. Thus ideas were not to be and could not be understood in any of the older ‘metaphysical’ or ‘idealist’ senses. The science of ideas must be a natural science, since all ideas originate in man’s experience of the world.

Temos que distinguir três versões comuns do conceito, que são comuns na escrita marxista. Estes são, de maneira geral:

(i) um sistema de crenças característico de uma classe ou grupo particular(ii) um sistema de crenças ilusórias - ideias falsas ou falsa consciência - que podem ser contrastadas com o conhecimento verdadeiro ou científico;

(iii) o processo geral de produção de significados e ideias<sup>21</sup>.

Nós partimos do entendimento de que as três correntes explicativas possuem muito fundamento em suas observações sobre o que vem a ser ideologia. Na primeira acepção, ideologia nada mais é do que as características de um grupo, de uma comunidade. É evidente que toda comunidade tem um grupo dominante e que a ideia desse grupo dominante acabará por prevalecer. Mas temos como afirmar que as ideias que surgem de todos os grupos humanos têm a característica intrínseca de enganar os demais acerca da realidade? As ideias desse grupo podem até ser falsas e não corresponderem à realidade material, mas, nesse caso em específico, não há dolo tal como Marx observara no caso burguês.

A segunda acepção trazida por Williams é a que corresponde ao que Marx e Engels entendiam por ideologia. Classes dominantes, para perpetuarem seu domínio, criam uma superestrutura que corrobora com os seus interesses. À classe dominada, que está sendo manipulada, não resta outra alternativa senão viver o que é imposto pela burguesia. O interesse dessa classe é simplesmente a exploração do trabalho humano para a obtenção de lucro. Os tentáculos da burguesia são tão abrangentes que agarram a religião, o sistema judiciário, a escola etc. Nada, na sociedade, escapa do raio de ação manipulador dos burgueses.

Já a terceira acepção é aquela que, diante de alguma situação, se cria um conjunto de ideias para entender outro conjunto de ideias ou mesmo a realidade material. O marxismo, segundo Williams, enquadra-se nesse caso, afinal, ele nada mais é do que um conjunto de visões sobre o mundo e sobre a sociedade elaborado por pensadores a partir das ideias de Marx. Podemos, então, seguindo a literatura marxista, afirmar a nossa pretensão é ajudar na substituição da ideologia dominante, que é uma visão distorcida da realidade feita sob medida pela classe burguesa, por uma ideologia socialista da classe

---

<sup>21</sup> We have to distinguish three common versions of the concept, which are all common in Marxist writing. These are, broadly:

(i) a system of beliefs characteristic of a particular class or group;

(ii) a system of illusory beliefs-false ideas or false consciousness-which can be contrasted with true or scientific knowledge;

(iii) the general process of the production of meanings and ideas

trabalhadora. A ideologia que propomos possui bases nos estudos científicos dos marxistas acerca das estruturas injustas do capitalismo. Queremos, assim, com as nossas ideias, ajudar as pessoas a enxergarem que estão enredadas numa ideologia que as explora. As ideias marxistas, ao contrário das ideias burguesas, possuem correspondência com o mundo real. Enquanto a ideologia burguesa acirra, cada vez mais, a sociedade em direção ao antagonismo e forja uma situação em que só a classe dominante pode ganhar, a ideologia marxista visa o bem-estar geral e a plena emancipação do ser humano, isto é, a sua realização neste mundo sem que seja explorado pelo seu semelhante.

A escola que pensamos deve ajudar no convencimento da classe trabalhadora e na substituição de uma ideologia excludente por uma ideologia que inclui a todos. Essa ideologia, que nasce do seio da classe trabalhadora, não tem lastro em especulações metafísicas, como muito se fez ao longo da história. Noções como direito divino de governar, cidade de Deus, bem-aventurados os pobres porque deles é o reino dos céus, predestinação à graça tendo como sinal a riqueza material etc. – tudo isso é abstração que não possui vínculos com o mundo real. Poderosos sempre, ao longo do tempo, aproveitaram-se do sagrado para a manipulação da maioria.

A escola que pensamos para a classe trabalhadora propõe uma visão de mundo a partir da interpretação das condições reais que esse mundo apresenta. Desse modo,

O materialismo parece constituir um desafio fundamental para eles. Se o mundo real é material, ele pode realmente ser visto em suas formas constitutivas, mas essas não serão metafísicas, e a reflexão será necessariamente de uma realidade material. Isso pode levar ao conceito de reflexão 'falsa' ou 'distorcida', em que algo - [metafísica, 'ideologia'] impede a reflexão verdadeira<sup>22</sup> (WILLIAMS, 1977, p. 95, tradução nossa).

O materialismo, enquanto reflexo interpretativo do mundo material, é objetivo em suas construções teóricas e isso permite à classe trabalhadora o entendimento daquilo que é proposto como ideal socialista. Essa elevada dose de empirismo do materialismo é a garantidora de que, na sociedade socialista, um grupo nunca terá o direito de se arrogar maior que os outros. Todos, enquanto seres humanos, são iguais e nada justifica que alguém seja mais “igual que alguém”, como denunciara Orwell (1982).

---

<sup>22</sup> Materialism appears to constitute a fundamental challenge to them. If the real world is material, it can indeed be seen in its constitutive forms, but these will not be metaphysical, and reflection will be necessarily of a material reality. This can lead to the concept of 'false' or 'distorted' reflection, in which something – [metaphysics, 'ideology'] prevents true reflection.

### 5.2.1. Por uma escola do campo socialista

A tarefa de superação da ideologia dominante, como mostramos, é algo que leva tempo, pois precisa do convencimento da classe trabalhadora. A escola, nessa linha de pensamento, surge como um meio eficaz para a disseminação das ideias socialistas.

O primeiro passo concreto que podemos dar, então, consiste em elaborarmos um projeto de escola que seja abertamente socialista. Ou seja, ajustando a postura filosófica adotada pelos cadernos “Por uma Educação do Campo” – que apontam a solidariedade e a comunhão como forma de crítica e de superação do capitalismo – enquanto modelo de economia, para uma postura filosófica marxista. Se faz necessário lembrar o que foi dito no III Seminário Nacional do PRONERA em 2008:

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Políticas Públicas – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora no campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica a formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto de camponeses, para o conjunto de trabalhadores no campo (CALDART, 2008, p. 72).

A nosso ver, a superação do sistema capitalista só se dará por meio do socialismo, que, por sua vez, caminhará inevitavelmente para o comunismo.

Alguns, diante dessa nossa proposta de escola socialista, poderão dizer que, se isso fosse feito, o movimento não teria apoio de segmentos como a CNBB, por exemplo. No entanto, é preciso dizer que dentro do pensamento marxista há uma vasta gama de pensadores e, embora muitos tendam para o ateísmo, o socialismo em si não é contra a religião. O socialismo se posiciona contra a existência da exploração da classe trabalhadora e que as Igrejas estejam do lado do opressor. Se a Igreja estiver do lado dos oprimidos, então automaticamente ela tem com o socialismo uma pauta comum. Vejamos o pensamento de uma expoente do socialismo sobre esse aspecto:

A partir do momento em que os trabalhadores do nosso país e da Rússia começaram a lutar bravamente contra o governo czarista e os exploradores capitalistas, notamos cada vez mais que os padres, em seus sermões, se pronunciam contra os trabalhadores que lutam. É com imenso vigor que o clero luta contra os socialistas e tenta por todos os meios menosprezá-los aos olhos da classe trabalhadora. Os crentes que vão à igreja aos domingos e festas são

obrigados, cada vez mais, a ouvir um discurso político violento, uma verdadeira denúncia do socialismo, em vez de ouvir um sermão e aí obter consolo religioso. Em vez de confortar as pessoas, que estão preocupadas e cansadas de suas vidas difíceis, que vão à igreja com fé no cristianismo, os padres fulminam contra os trabalhadores que estão em greve, e contra os oponentes do governo; além disso, eles os exortam a suportar a pobreza e a opressão com humildade e paciência. Eles transformam a igreja e o púlpito em locais de pregação política<sup>23</sup>. (LUXEMBURGO, 2003, s/n, tradução nossa).

Rosa Luxemburgo denuncia os religiosos que estavam totalmente cooptados pelo Estado Czarista. Assim, ao invés de os padres estarem do lado dos mais pobres e dos trabalhadores por uma sociedade melhor, eles se posicionaram como subservientes da classe dominante e ainda usavam do púlpito para disseminação da ideologia dominante. De forma bem clara podemos ver, aqui, a religião como meio de alienação. É fundamentalmente contra isso que o socialismo se opõe. E ela prossegue:

Os sociais democratas, de todo o mundo e do nosso próprio país, consideram a consciência e as opiniões pessoais como sagradas.

Todos podem ter a fé e as opiniões que lhes parecem prováveis de garantir a felicidade. Ninguém tem o direito de perseguir ou atacar a opinião religiosa específica de outrem. É o que pensam os socialistas. E é por isso que os socialistas reúnem todo o povo para lutar contra o regime czarista, que está sistematicamente violando a consciência dos homens, perseguindo católicos, católicos russos, Judeus, hereges e livres-pensadores. São justamente os sociais-democratas que se pronunciam com mais força a favor da liberdade de consciência. Enfim, pareceria que o clero deveria apoiar aos sociais-democratas que estão tentando iluminar o povo trabalhador. Se entendermos bem os ensinamentos que os socialistas trazem à classe trabalhadora, o ódio do clero por eles se torna ainda menos inteligível<sup>24</sup> (LUXEMBURGO, 2003, s/n, tradução nossa).

---

<sup>23</sup> From the moment when the workers of our country and of Russia began to struggle bravely against the Czarist Government and the capitalist exploiters, we notice more and more often that the priests, in their sermons, come out against the workers who are struggling. It is with extraordinary vigour that the clergy fight against the socialists and try by all means to belittle them in the eyes of the workers. The believers who go to church on Sundays and festivals are compelled, more and more often, to listen to a violent political speech, a real indictment of Socialism, instead of hearing a sermon and obtaining religious consolation there. Instead of comforting the people, who are full of cares and wearied by their hard lives, who go to church with faith in Christianity, the priests fulminate against the workers who are on strike, and against the opponents of the government; further, they exhort them to bear poverty and oppression with humility and patience. They turn the church and the pulpit into a place of political propaganda.

<sup>24</sup> Every man may hold what faith and what opinions seem likely to him to ensure happiness. No one has the right to persecute or to attack the particular religious opinion of others. That is what the socialists think. And it is for that reason, among others, that the socialists rally all the people to fight against the Czarist regime, which is continually violating men's consciences, persecuting Catholics, Russian Catholics, Jews, heretics and freethinkers. It is precisely the Social-Democrats who come out most strongly in favour of freedom of conscience. Therefore it would seem as if the clergy ought to lend their to the Social-Democrats who are trying to enlighten the toiling people. If we understand properly the teachings which the socialists bring to the working class, the hatred of clergy towards them becomes still less understandable.

A mensagem do socialismo é muito simples: o povo deve lutar contra o capitalismo e assim construir uma sociedade em que todos possam viver com dignidade e sem exploração. Ou seja, dentro do socialismo, como se pensa, não há intolerância religiosa. O socialismo não admite apenas que a religião esteja a serviço dos ricos e contra os trabalhadores. Assim, não há censura religiosa no socialismo, mas há por parte das Igrejas censura contra o socialismo.

Rosa Luxemburgo chega a dizer que a mensagem do socialismo até se assemelha, em alguns aspectos, com a pregação de Jesus:

Os sociais-democratas querem acabar com a exploração dos trabalhadores pelos ricos. O Senhor gostaria que os servidores da Igreja fossem os primeiros a facilitar esta tarefa aos sociais-democratas. Jesus Cristo (cujos servos são os sacerdotes) ensinou que ‘é mais fácil um camelo passar pelo fundo de uma agulha do que um rico entrar no Reino dos Céus’? Os sociais-democratas procuram fazer acontecer em todos os países regimes sociais baseados na igualdade, liberdade e fraternidade de todos os cidadãos. Se o clero deseja realmente que o princípio ‘Ama o próximo como a ti mesmo’ seja aplicado na vida real, por que não acolhe com fervor a propaganda dos social-democratas? Os social-democratas procuram, com uma luta desesperada, pela educação e organização do povo, tirá-lo do estado de opressão em que se encontra e oferecer um futuro melhor aos seus filhos. Todos devem reconhecer que, neste ponto, o clero deve abençoar os sociais-democratas, pois aquele a quem eles servem, Jesus Cristo, não disse: ‘Isso que tu fazes pelos pobres, fazes por mim’<sup>25</sup>? (LUXEMBURGO, 2003, s/n, tradução nossa).

Assim, o que se espera da Igreja, sobretudo das cristãs, é que estejam ao lado da classe trabalhadora, dos mais pobres, dos oprimidos e contra a opressão. Se as igrejas assim agissem, elas nada mais estariam fazendo do que voltando à sua essência. Uma sociedade comum e sem exploração: esse ideal deveria mover as Igrejas a lutarem contra o sistema capitalista. A maior coerência da Igreja seria adotar o comunismo e não o rejeitar. Eis o que Luxemburgo (2003, s/n, tradução nossa) diz a esse respeito:

Os sociais-democratas querem criar o estado de “comunismo”; isso é principalmente o que o clero tem contra eles. Em primeiro lugar, é surpreendente constatar que os padres de hoje que lutam contra o “comunismo”

---

<sup>25</sup> The Social-Democrats propose to put an end to the exploitation of the toiling people by the rich. You would have that the servants of the Church would have been the first to make this task easier for the Social-Democrats. Did Jesus Christ (whose servants the priests are) teach that “it is easier for a camel to pass through the eye of a needle than for a rich man to enter the Kingdom of Heaven”? The Social-Democrats try to bring about in all countries social regimes based on the equality, liberty and fraternity of all the citizens. If the clergy really desire that the principle “Love thy neighbour as thyself” be applied in real life why do they not welcome keenly the propaganda of the Social Democrats? The Social Democrats try, by a desperate struggle, by the education and organization of the people, to draw them out of the downtrodden state in which they now are and to offer a better future to their children. Everyone should admit, that at this point, the clergy should bless the Social-Democrats, for did not he whom they serve, Jesus Christ, say “That you do for the poor you do for me”?

condenam, na realidade, os primeiros apóstolos cristãos. Pois estes não passavam de comunistas convictos.

De fato, foi assim que as primeiras comunidades cristãs foram organizadas. Um contemporâneo escreveu: ‘o comércio não existe entre eles. Porém, se um dos membros oferece a outro algum objeto de que necessita, ele recebe alguns outros objetos em troca. Mas cada um pode exigir o que precisa, mesmo que não possa dar nada em troca’. Lemos nos Atos dos Apóstolos (4:32, 34, 35) a seguinte descrição da primeira comunidade de Jerusalém: ‘ninguém considerou seu o que lhe pertencia; tudo estava em comum. Aqueles que possuíam terras ou casas, depois de vendê-los, traziam os lucros e os colocavam aos pés dos apóstolos. E a cada um foi distribuído de acordo com suas necessidades’. Em 1780, o historiador alemão Vogel escreveu quase o mesmo sobre os primeiros cristãos: ‘De acordo com a regra, todo cristão tinha direito à propriedade de todos os membros da comunidade; em caso de necessidade, ele poderia exigir que os membros mais ricos dividissem sua fortuna com ele de acordo com suas necessidades. Todo cristão pode fazer uso das propriedades de seus irmãos; os cristãos que possuíam alguma coisa não tinham o direito de recusar que seus irmãos a usassem. Assim, o cristão que não tinha casa podia exigir daquele que tinha duas ou três que o hospedasse; o proprietário mantinha apenas sua própria casa para si. Mas, por causa da comunidade de gozo dos bens, alojamento habitacional teve que ser dado àquele que não tinha nenhum’. O dinheiro era colocado em um baú comum e um membro da sociedade, especialmente designado para esse fim, dividia a fortuna coletiva entre todos. Mas isto não foi tudo. Entre os primeiros cristãos, o comunismo foi tão fortemente exercido que eles faziam suas refeições em comum. Todas as famílias cristãs de uma cidade viviam juntas, como uma única grande família<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> The Social-Democrats want to bring about the state of “communism”; that is chiefly what the clergy have against them. First of all, it is striking to notice that the priests of today who fight against “Communism” condemn in reality first Christian Apostles. For these latter were nothing else than ardent communists. It was indeed in this way that the first Christian communities were organized. A contemporary wrote, “these do not believe in fortunes, but they preach collective property and no one among them possesses more than the others. He who wishes to enter their order is obliged to put his fortune into their common property. That is why there is among them neither poverty nor luxury – all possessing all in common like brothers. They do not live in a city apart, but in each they have houses for themselves. If any strangers belonging to their religion come there, they share their property with them, and they can benefit from it as if it their own. Those people, even if previously unknown to each other, welcome one another, and their relations are very friendly. When travelling they carry nothing but a weapon for defence against robbers. In each city they have their steward, who distributes clothing and food to the travellers. Trade does not exist among them. However, if one of the members offers to another some object which he needs, he receives some other objects in exchange. But each can demand what he needs even if he can give nothing in Exchange”. We read in the Acts of the Apostles (4:32, 34, 35) the following description of the first community at Jerusalem: “no-one regarded as being his what belonged to him; everything was in common. Those who possessed lands or houses, after having sold them, brought the proceeds and laid them at the feet of the Apostles. And to each was distributed according to his needs”. In 1780, the German historian Vogel wrote nearly the same about the first Christians: “According to the rule, every Christian had the right to the property of all the members of the community; in case of want, he could demand that the richer members should divide their fortune with him according to his needs. Every Christian could make use of the property of his brothers; the Christians who possessed anything had not the right to refuse that their brothers should use it. Thus, the Christian who had no house could demand from him who had two or three to take him in; the owner kept only his own house to himself. But because of the community of enjoyment of goods, housing accommodation had to be given to him who had none”. Money was placed in a common chest and a member of the society, specially appointed for this purpose, divided the collective fortune among all. But this was not all. Among the early Christians, communism was pressed so far that they took their meals in common (see the Acts of the Apostles). Their family life was therefore done away with; all the Christian families in one city lived together, like one single large family.

Diante do modo como o socialismo se posiciona sobre a religião, conforme apresentamos, qual seria o empecilho de a CNBB ou de outros movimentos cristãos apoiarem um movimento de escola do campo socialista? Afinal, o objetivo da escola socialista seria justamente o de fornecer uma educação para a classe trabalhadora do campo que a ajudasse a entender que, embora vivamos numa sociedade capitalista, não devemos nos conformar com ela e que o socialismo nos espera. Ou seja, a nossa escola não teria o objetivo de formar trabalhadores para se encaixarem no sistema atual, mas os educaria em termos socialistas a fim de que pudessem ajudar na construção paulatina da Revolução. Essa tarefa de formação da classe trabalhadora para a revolução jamais será possível em uma escola na qual a filosofia oficial é eclética.

Em resumo, acreditamos que não teria problema algum os Cadernos do campo trazerem autores socialistas como seus referenciais teóricos. Uma vez que a luta dos socialistas é contra o capital e não contra a religião, os movimentos cristãos seriam muito bem-vindos para a construção de uma escola do campo socialista. Essa é uma forma de fugir do ecletismo que denunciemos e, ainda, de possibilitar à classe trabalhadora uma educação que de fato seja libertadora e não alienante.

### **5.2.2. É possível uma escola do campo socialista?**

No tópico anterior, argumentamos que não há impedimento para que segmentos cristãos apoiem uma escola socialista do campo, pois o socialismo é pró-trabalhador e contra o capital. O socialismo não é um inimigo ferrenho das religiões. Assim, a CNBB que apoiou a divulgação da proposta de educação do campo poderia perfeitamente endossar essa proposta se ela fosse socialista.

Mas sabemos que isso não ocorreu e o movimento “Por uma Educação do Campo” enveredou pela coalisão com diversos movimentos, o que resultou num ecletismo ideológico, o qual criticamos na primeira parte deste trabalho. O grande problema dessa miscelânea de filosofias é que o projeto de escola do campo, ao invés de propiciar a emancipação para a classe trabalhadora, reforçou cada vez mais a mensagem de que, não sendo possível romper com o capitalismo, é melhor tentar torná-lo mais humano e inclusivo.

Uma escola que nasça nesses moldes é alienadora e apenas reforça o sistema capitalista. Ela não contribui, a pequeno, médio ou longo prazo, para a fomentação dos ideais socialistas, os quais são fundamentais para a superação do capitalismo.

Ou seja, a escola, para cumprir essa função revolucionária a prazo, precisa nascer declaradamente socialista, isto é, o seu Projeto Político Pedagógico necessita ter claramente o DNA socialista.

Ainda não é crime ser socialista no Brasil, no entanto, existem tentativas de torná-lo. O Deputado Federal por São Paulo, Eduardo Bolsonaro, protocolou o Projeto de Lei 4415/20 que visa proibir o comunismo e, por consequência, o socialismo. Vejamos a justificativa do parlamentar fascista:

Art. 22-A É vedada qualquer referência a pessoas, organizações, eventos ou datas que simbolizem o comunismo ou o nazismo nos nomes das ruas, rodovias, praças, pontes, edifícios ou instalações de espaços públicos.

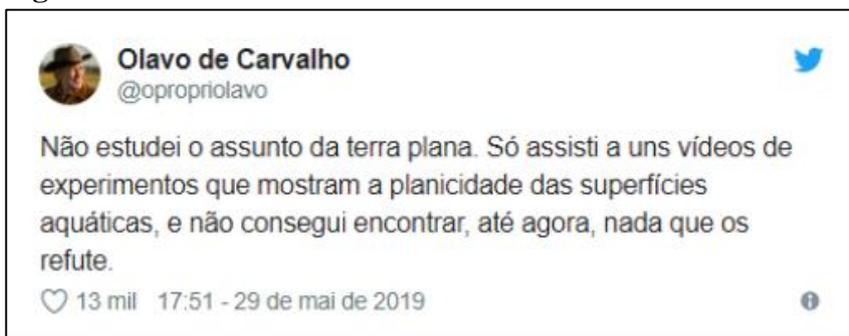
Art. 22-C Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem as bandeiras, símbolos, imagens ou outros atributos nos quais seja reproduzida a combinação de foice e martelo, foice, martelo e estrela pentagonal, a cruz suástica ou gamada, arado (vanga), martelo e estrela pentagonal para fins de divulgação do nazismo ou do comunismo.

Pena: reclusão, de 9 a 15 anos.

§ 1º - A pena é aumentada de um terço quando a propaganda for feita em escolas, universidades, local de trabalho ou por meio de rádio ou televisão (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

O deputado entende que Nazismo e Comunismo são basicamente sinônimos e por conta disso procura enquadrá-los como crime. Esse tipo de afirmação seria ignorância ou má fé? A julgar pelo fato de que ele pertence à família Bolsonaro, as duas possibilidades restam como possíveis. Ele é ignorante, pois o seu conhecimento sobre a história, filosofia e sociologia são precários, afinal, tem como seu professor e guia o astrólogo Olavo de Carvalho, o qual, só a título de exemplificação, tem dúvidas sobre a esfericidade da Terra, conforme a Imagem 2.

### **Imagem 2: Olavo de Carvalho em dúvida sobre o formato da Terra**



Fonte: Carvalho, 2019.

Vê-se que o deputado Eduardo Bolsonaro está em péssima situação no quesito instrução. Poderíamos gastar páginas falando das tolices de Olavo, mas vamos nos resumir a essa, afinal, o nosso propósito é mostrar o nível intelectual do autor que propõe tratar o Comunismo como crime. Essa proposta vingará? Não é possível cravar nada a esse respeito, mas não podemos duvidar do que esse governo fascista pode fazer para perseguir o socialismo.

O certo é que ainda não é crime ser socialista ou comunista. Temos diversos partidos políticos em cujas legendas estão esses termos: PSB (Partido Socialista Brasileiro), PCdoB (Partido Comunista do Brasil), PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado) e PCB (Partido Comunista Brasileiro). Do mesmo modo que as pessoas podem ser organizar politicamente sob o nome de socialismo ou comunismo, podemos legalmente ter uma escola socialista do campo, com diretrizes puramente socialistas em seu Projeto Político Pedagógico. Temos essa garantia, de uma escola socialista, na nossa legislação educacional:

Vejamos na íntegra o que diz o artigo terceiro da LDB (1996, grifo nosso):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**

**III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;**

**IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;**

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

## XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

O inciso III defende a possibilidade de concepções pedagógicas. Ora, o socialismo tem a sua concepção pedagógica. O que impede, então, de fazermos um projeto de escola do campo que seja genuinamente socialista se a nossa legislação educacional nos dá esse direito? Ou seja, não há fundamentos para não termos uma educação que seja ideologicamente socialista, contra o capitalismo. Desse modo, o projeto de escola do campo que pensamos passa necessariamente por esta questão: ter uma diretriz filosófica muito bem articulada, pois os alunos que queremos formar não são pessoas que se conformem com a injustiça, mas pessoas que, diante da crueldade perpetrada pelo capital, entendam a sua perversidade e lutem contra ele.

Essa nossa escola socialista, de acordo com o inciso IV, será o espaço para o contraditório. As ideias socialistas nunca serão impostas aos alunos, mas será um trabalho de convencimento intelectual. A classe trabalhadora precisa entender a mensagem revolucionária. Ou seja, o ambiente escolar deve ser um espaço de ensinamento das teorias e dos pressupostos socialistas; a escola, por ser socialista, terá como princípio fazer uma crítica sistemática ao capitalismo. Com efeito, nunca os alunos escutarão que a realização de suas vidas depende de alcançar sucesso na ordem burguesa. Embora vivam na sociedade burguesa, não podem enxergá-la como o fim em si mesma. Na verdade, a sociedade capitalista é um meio necessário para chegarmos ao socialismo.

O corpo docente, fundamentalmente, deve estar alinhado a essa proposta de escola socialista. Mas e se a escola for pública? Como garantir que os professores sigam essa proposta socialista? Jamais uma escola socialista deve ceifar a liberdade de pensar de um professor. Ele deve ter liberdade para exercer o seu papel como docente. Essa liberdade de cátedra é condição essencial para que um bom ensino possa ocorrer. Professores que eventualmente se recusem a seguir a proposta socialista devem ser tratados com o máximo de atenção. Pensando nessa situação é que surge a figura do coordenador pedagógico. O coordenador deve ser uma pessoa com preparo intelectual refinado a ponto de ser capaz de mostrar racionalmente para os relutantes a relevância de uma proposta socialista. A implantação da mentalidade socialista requer tempo e convencimento. À força jamais conseguiremos rumar ao socialismo.

O inciso XI (vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais) é justamente a razão de a escola existir. A escola não é um fim em si mesma. Ela é, na verdade, um estágio que faz a intermediação entre o universo do aluno e o mundo do trabalho. A escola deve sempre se fazer a seguinte pergunta: que tipo de trabalhadores iremos formar? Bateremos sempre na tecla de que é indigno do ser humano gerar riquezas para si por meio da exploração do trabalho alheio. Aliás, a função do trabalho não é a geração de riqueza para si. A função do trabalho é algo ontológico, isto é, está na essência da espécie humana. Trabalhamos para que possamos subsistir. E se trabalhamos tendo em vista esse fim, não podemos admitir que outras pessoas não tenham também meios de subsistência.

Com efeito, devemos inculcar na classe trabalhadora a necessidade de se pensar cada vez mais na socialização dos meios de trabalho e dos seus respectivos resultados. É urgente inculcar na classe trabalhadora que a posse da propriedade privada até pode beneficiar alguns, mas ao mesmo tempo ela exclui outros tantos. A classe trabalhadora necessita compreender que a natureza pode e tem condições de sustentar a todos; no entanto, isso só pode acontecer se rompermos com a mentalidade do produtivismo que visa ao lucro pessoal. Ou seja, a natureza não existe para ser um meio de acumulação pessoal de riquezas, mas sim para que todos possam, a partir dela, tirar os seus meios de sobrevivência. Não será tarefa difícil provar para a classe trabalhadora que o capitalismo falha nesse aspecto e mesmo que queira nunca conseguirá ser um sistema que contemple a todos, afinal, para que existam os ricos é necessário que existam os pobres.

Todos os trabalhadores necessariamente sairão socialistas dessa escola? Evidentemente não. No entanto, o trabalho ideológico foi realizado. Como já dissemos, essa tarefa de ensinamento do socialismo é algo que precisa de tempo para surtir efeito. O fato de demorar não significa que devemos nos curvar ao sistema hegemônico e imaginar que ele nunca poderá mudar. Marx (1998) já disse que a superação do capitalismo pressupõe a necessidade de o proletariado ter atingido uma escala universal. Há regiões do mundo ainda a serem proletarizadas, como alguns recônditos do Continente Africano. Tendo o proletariado atingido essa universalidade, a revolução só ocorrerá quando essa massa universal de trabalhadores estiver minimamente esclarecida do seu papel revolucionário. A nossa escola visa contribuir com o trabalhador para que tenha essa perspectiva de futuro. Temos consciência de que jamais poderíamos dar essa

contribuição revolucionária se tivéssemos uma proposta pedagógica tão heterogênea como a que é vista nos cadernos “Por uma Educação do Campo”.

A nossa escola, coesa pela proposta socialista de pedagogia da educação, objetiva formar o que Gramsci chama de intelectuais. Segundo esse intelectual marxista,

Cada grupo social, nascido no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria juntos, organicamente, uma ou mais classes de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência de sua função não só no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria com ele o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, uma nova lei etc.<sup>27</sup> (GRAMSCI, 2015, s/p, tradução nossa).

Portanto, se cada grupo social cria para si suas classes de intelectuais que ajudam na disseminação das ideias – e a burguesia faz isso de forma muito eficaz por meio das escolas, jornais, cinemas, igrejas etc. – então a classe trabalhadora deve igualmente entrar nessa disputa ideológica contra a classe burguesa. Isto é, às escolas socialistas cabe a tarefa de serem multiplicadoras da mensagem de que só a sociedade socialista pode de fato emancipar a humanidade dos grilhões impostos pelo capitalismo.

Sobre a formação dos intelectuais, Gramsci (2015, s/p, tradução nossa) alerta para o seguinte:

E, de fato, o trabalhador ou proletário, por exemplo, não é especificamente caracterizado pelo trabalho manual ou instrumental (além da consideração de que não há trabalho puramente físico e que mesmo a expressão de Taylor de ‘gorila treinado’ é uma metáfora para um limite em uma determinada direção: em qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, há um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criativa), mas deste trabalho sob certas condições e em certas relações sociais<sup>28</sup>.

Gramsci, com esse pensamento, quer nos mostrar que em todo tipo de trabalho há uma dose de intelectualidade. Sob a ótica burguesa, não são todos os trabalhadores que

---

<sup>27</sup> Ogni gruppo sociale, nascendo sul terreno originario di una funzione essenziale nel mondo della produzione economica, si crea insieme, organicamente, uno o più ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello sociale e politico: l'imprenditore capitalistico crea con sé il tecnico dell'industria, lo scienziato dell'economia politica, l'organizzatore di una nuova cultura, di un nuovo diritto, ecc. ecc.

<sup>28</sup> E invero l'operaio o proletario, per esempio, non è specificamente caratterizzato dal lavoro manuale o strumentale (a parte la considerazione che non esiste lavoro puramente fisico e che anche l'espressione del Taylor di «gorilla ammaestrato» è una metafora per indicare un limite in una certa direzione: in qualsiasi lavoro fisico, anche il più meccanico e degradato, esiste un minimo di qualifica tecnica, cioè un minimo di attività intellettuale creatrice), ma da questo lavoro in determinate condizioni e in determinati rapporti sociali.

necessariamente exercerão na sociedade o papel de intelectuais; a burguesia cria a dedo, e de forma muito bem selecionada, aqueles que serão a classe dirigente, a aristocracia pensante. As escolas socialistas, diferentemente, devem aproveitar que a propensão à intelectualidade é nata no ser humano e, assim, estimular, por meio das mais variadas formas de educação popular, o surgimento de intelectuais oriundos da classe trabalhadora. Ou seja, a nossa escola do campo não quer formar mão de obra a ser tão-somente explorada pela burguesia. Nosso intento é educar os trabalhadores para que, em suas mais variadas profissões, possam exercer o papel de intelectuais na sociedade. A esse respeito, Gramsci (2015, s/p, tradução nossa) é enfático:

[...] não podemos falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a mesma relação entre o esforço de processamento intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso nem sempre é a mesma, portanto, há diferentes graus de atividade intelectual específica. Não há atividade humana da qual possa ser excluída qualquer intervenção intelectual, o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Enfim, todo homem, além de sua profissão, exerce alguma atividade intelectual, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, tem uma linha de conduta moral consciente, portanto contribui para sustentar ou mudar uma concepção de mundo, ou seja, despertar novas formas de pensar. O problema de criar uma nova classe intelectual consiste, portanto, em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em um certo grau de desenvolvimento, modificando a relação com o esforço músculo-nervoso, como elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torna-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo<sup>29</sup>.

As instituições de ensino possuem papel fundamental para essa nossa empreitada de luta ideológica. Segundo Gramsci (2015, s/p, tradução nossa),

É preciso fazer uma perspectiva orgânica, sistemática e fundamentada. Registro de atividades de natureza predominantemente intelectual. Instituições relacionadas à atividade cultural. Problemas de método e método de trabalho intelectual e cultural, criativo e popular. Escola, academia, clubes de vários tipos como instituições de elaboração colegial da vida cultural. Revistas e jornais como meio de organização e divulgação de certos tipos de cultura<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Non si può parlare di non-intellettuali, perché non-intellettuali non esistono. Ma lo stesso rapporto tra sforzo di elaborazione intellettuale-cerebrale e sforzo muscolare-nervoso non è sempre uguale, quindi si hanno diversi gradi di attività specifica intellettuale. Non c'è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l'*homo faber* dall'*homo sapiens*. Ogni uomo infine, all'infuori della sua professione esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un «filosofo», un artista, un uomo di gusto, partecipa di una concezione del mondo, ha una consapevole linea di condotta morale, quindi contribuisce a sostenere o a modificare una concezione del mondo, cioè a suscitare nuovi modi di pensare. Il problema della creazione di un nuovo ceto intellettuale consiste pertanto nell'elaborare criticamente l'attività intellettuale che in ognuno esiste in un certo grado di sviluppo, modificando il rapporto con lo sforzo muscolare-nervoso, in quanto elemento di un'attività pratica generale, che innova perpetuamente il mondo fisico e sociale, diventi il fondamento di una nuova e integrale concezione del mondo.

<sup>30</sup> Occorre farne un prospetto organico, sistematico e ragionato. Registro delle attività di carattere prevalentemente intellettuale. Istituzioni legate all'attività culturale. Metodo e problemi di metodo del lavoro intellettuale e culturale, sia creativo che divulgativo. Scuola, accademia, circoli di diverso tipo come

Gramsci, na verdade, traz de forma subjacente a estratégia que fora utilizada pela burguesia ao longo dos anos, que consiste em fazer uma penetração cultural nos mais diferentes nichos da sociedade. Com efeito, não somente a escola do campo constitui-se como reduto de divulgação do socialismo e crítica do capitalismo, mas tudo o que for possível ser aproveitado nesse sentido de fomentação ideológica.

Cabe realçar que o ecletismo filosófico presente nos cadernos “Por uma Educação do Campo” fere a essência da formação de intelectuais do proletariado, que fora pensado por Gramsci. Por qual razão? Pelo fato de que esses intelectuais devem receber uma educação que, em hipótese alguma, contemporize com o capitalismo. Embora os trabalhadores tenham noção de que viverão numa sociedade capitalista, eles não podem enxergar esse fator como algo que nunca poderá ser modificado; ao contrário, nossos trabalhadores, assim como Luís Carlos Prestes, deverão ser os bastiões que guardam de modo sagrado os ideais do socialismo, mesmo estando em uma sociedade oposta aos ideais de igualdade.

O problema do ecletismo dos Cadernos é justamente este: ele, num primeiro momento, faz uma crítica ao capitalismo, mas em seguida deixa claro que, por meio da luta política, todas as diferenças entre classes dominante e dominada poderão ser dissolvidas. No campo político democrático atual, que se assemelha a um Coliseu da classe dominante, o papel reservado aos trabalhadores é o mesmo que os cristãos tiveram nos primeiros séculos de perseguição: serem devorados vivos pelos leões, com uma gananciosa plateia assistindo. Não haverá mudanças reais dentro da democracia burguesa. Já discorremos sobre como o governo do PT foi simplesmente removido pelo fato de não entrar no jogo da burguesia.

Os nossos intelectuais sairão com esta premissa em mente: embora seja fundamental conquistar alguns avanços dentro da ordem burguesa, nunca devemos vê-las como fim em si mesmas. A nossa sede por uma sociedade verdadeiramente justa não pode ser totalmente saciada com reformas agrárias, subsídios para famílias mais pobres, Pronamp (Programa Nacional de Apoio ao Médio Produtor Rural) etc. Os intelectuais da classe trabalhadora aprenderão na escola socialista do campo que estamos vivendo num

---

istituzioni di elaborazione collegiale della vita culturale. Riviste e giornali come mezzi per organizzare e diffondere determinati tipi di cultura.

estágio transitório da sociedade, pois nosso rumo deve ser, inevitavelmente, o socialismo. Trata-se de uma proposta pedagógica clara e sem elementos alienadores. O ideal socialista só poderá ser atingido se os redutos de formação, como a escola, empunharem com vigor as bandeiras que são intrínsecas a essa filosofia.

Para que esses intelectuais socialistas, no nosso caso os do campo, venham de fato à existência é necessário, além de uma proposta claramente socialista, que não haja divisão entre a escola do campo e a escola da cidade. Já tratamos dessa questão e vimos que a própria LDB prevê um tratamento diferenciado para as escolas do campo. Já comprovamos que esse raciocínio é falacioso, pois os alunos das escolas particulares do campo possuem melhor rendimento que alunos das escolas públicas da cidade. Escola é escola, aluno é aluno e não deve haver tratamento diferenciado no sentido de postular que uma realidade é mais atrasada que outra. A escola, para atingir o seu fim, que é a formação de intelectuais trabalhadores, deve ter um caráter unitário. O ideal, na verdade, seria o monopólio do Estado na educação, de tal forma que ela não fosse rebaixada a nível de mercadoria. Esse tema, contudo, por si só renderia outra tese, por isso não vamos adentrá-lo, mesmo porque sabemos que há coisas mais urgentes pelo que lutar, como uma escola de qualidade para a classe trabalhadora do campo.

Queremos afirmar que as escolas do campo devem ser prudentes e não cair nas armadilhas que lhes são postas, como a questão do rebaixamento curricular. Que lutemos para que as escolas tenham condições mínimas de seguirem o currículo escolar. Os alunos da classe trabalhadora precisam aprender os mesmos conteúdos que aprendem os filhos da burguesia. Essa pretensão de equiparação intelectual entre dominados e dominadores é fundamental para que os primeiros tenham condições de entenderem a dominação que lhes foi imposta e assim implodirem a hegemonia intelectual da burguesia. Gramsci (2015, n/p, tradução nossa, grifo nosso) já fora enfático a esse respeito:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional para as classes instrumentais, a clássica para as classes dirigentes e para os intelectuais [...].

Hoje a tendência é abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa” ou deixar apenas uma pequena amostra para uma pequena elite de cavalheiros e mulheres que não precisam pensar em preparar um futuro profissional e difundir cada vez mais escolas profissionais especializadas onde o destino do aluno e a sua atividade futura estão pré-determinados. **A crise terá uma solução que deverá seguir racionalmente esta linha: uma escola inicial única de cultura geral, humanística, formativa**, que concilie acertadamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das competências do trabalho intelectual. Deste tipo de

escola única, por meio de repetidas experiências de orientação profissional, passaremos para uma das escolas especializadas ou para trabalho produtivo<sup>31</sup>.

Devemos, primeiramente, garantir uma formação unitária e só depois é que as escolas poderão olhar para as especificidades da sua região, para a sua vocação econômica, não abrindo mão do conteúdo, mas flexibilizando as metodologias de ensino, ajustando-as à realidade do aluno da cidade ou do campo.

Em suma, as escolas do campo – isso vale para todas as escolas da classe trabalhadora – devem assumir uma proposta político-pedagógica que, de fato, norteie os alunos para a vida em sociedade. Que essa proposta jamais aponte para a acomodação no capitalismo, mas que ela sempre sinalize que é possível vivermos numa sociedade mais justa e fraterna para todos. Ao apontar esse caminho, que é o do socialismo, os intelectuais que sairão formados dessa escola ajudarão na disseminação das ideias que foram semeadas no tempo escolar. Jamais podemos nos esquecer de que o trabalho de batalha cultural leva tempo e que, nesse jogo, somente os mais resilientes é que poderão vencer.

---

<sup>31</sup> La divisione fondamentale della scuola in classica e professionale era uno schema razionale: la scuola professionale per le classi strumentali, quella classica per le classi dominanti e per gli intellettuali [...]. Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola «disinteressata» (non immediatamente interessata) e «formativa» o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola élite di signori e di donne che non devono pensare a prepararsi un avvenire professionale e di diffondere sempre più le scuole professionali specializzate in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminate. La crisi avrà una soluzione che razionalmente dovrebbe seguire questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo.

## 6. CONCLUSÃO

Reconhecemos todo o trabalho que vem sendo feito pelos agentes que estão por trás do movimento “Por uma Educação do Campo”. O MST, por meio de sua luta pela reforma agrária, procura de forma genuína ser a voz que clama pelo povo oprimido. Os Sem-terra, mais do que nunca, batalham bravamente para dar educação, comida, trabalho e dignidade a seu povo, contribuindo, assim, para a justiça social no Brasil.

A CNBB também merece ser reconhecida, pois sabemos como a Igreja Católica é reacionária quando se trata de movimentos sociais ligados a ideologias de esquerda. Com efeito, mesmo o MST estando posicionado à esquerda do processo político, teve de certa forma um respaldo da CNBB a fim de que a voz dos Sem-Terra pudesse ser amplificada e assim ouvida por muitas pessoas.

Em resumo, num país como o Brasil, toda tentativa de promover a diminuição das desigualdades sociais, tem o seu mérito, sobretudo daqueles alinhados ao pensamento revolucionário e que se dedicam à real emancipação humana. Quando a justiça social de fato chegar e estivermos vivendo num regime socialista, teremos certeza de que um pouco dessa conquista foi fruto do trabalho desempenhado no projeto “Por uma Educação do Campo”.

Em que pesem todos os elogios feitos, o nosso trabalho teve como objetivo contribuir com a discussão acerca da escola do campo. Como estudiosos do assunto e como professores da rede básica de ensino, cremos que a nossa experiência (intelectual e prática) podem contribuir para pensarmos um movimento cada vez mais forte e emancipador da classe trabalhadora.

Assim, do ponto de vista teórico, conforme demonstramos ao longo deste trabalho, o ecletismo filosófico é o ponto fraco do movimento. A educação constitui-se como meio eficaz para a disseminação e destruição de ideologias. Nunca podemos subestimar o seu papel. Tendo em mente a força que a educação possui, a nossa grande discordância ao Movimento é que ele se propõe a fazer uma crítica da sociedade capitalista, mas nunca chega a propor explicitamente um caminho de superação definitiva dessa sociedade. Em outras palavras, critica-se a sociedade burguesa, mas se pensa a emancipação da classe trabalhadora dentro de uma sociedade burguesa reformada. Conforme apontamos no caso do Golpe de 2016, a classe trabalhadora jamais poderá se fiar totalmente na burguesia,

pois assim que os ventos mudam, os burgueses alteram as regras do jogo em seu próprio benefício em detrimento da maioria.

Desse modo, a escola do campo – assim como todas as escolas e meios de divulgação cultural – necessita ter uma filosofia clara que aponte aos trabalhadores que é fundamental a superação do capitalismo, pois esse sistema sempre será perpetuador de exclusão. A escola não pode ser ela mesma alienadora.

Mas a burguesia, ciente do papel importante que tem a escola, procura, de toda forma, ter o absoluto controle sobre o aprendizado da população, de tal modo que a escola sirva como elemento de reprodução das classes dominada e dominante. Assim, a sociedade é ao máximo fragmentada para que a classe trabalhadora jamais tenha forças para se unir. Há escolas públicas e privadas. As primeiras são para a geração do proletariado, as últimas para a criação da burguesia dominante. Essa dicotomia ganha contornos mais acentuados quando é pensada à luz do campo.

O Ideb de 2017 comprova essa afirmação: as escolas da burguesia são sempre melhores que as escolas do proletariado. Mas quem sucateia as escolas do proletariado é justamente a burguesia, pois ela é quem detém o poder de elaborar políticas públicas para a educação. Com efeito, o objetivo dos burgueses é formar mão de obra que, sem refletir, sirva apenas aos seus espúrios interesses. A burguesia cria então, através dos mais variados meios de comunicação, a narrativa ideológica que lhe convém a fim de que a classe trabalhadora fique entorpecida e jamais se liberte da exploração a que está submetida.

A classe trabalhadora, alienada pela escola e pelos diversos aparatos sociais – os quais são todos dominados pela burguesia – jamais conseguirá enxergar o nível de exploração que o burguês lhe submete. O trabalhador não sabe, mas ele é tão escravo quanto o africano que aqui viveu no período colonial. A diferença entre esses dois escravos é a forma pela qual seus feitores os aprisionam: enquanto os negros eram presos por algemas, os trabalhadores estão atrelados ao salário. Os negros, pelo menos, sabiam de sua situação de escravidão, pois as algemas nunca lhes deixavam esquecer de sua condição; os trabalhadores, ao contrário, possuem a ilusão da liberdade, pois aparentemente não são presos a nada e podem vender “livremente” a sua força de trabalho. A escravidão do trabalhador consiste justamente neste ponto: ele pensa que é livre, mas está preso ao trabalho assalariado. Para sobreviver na sociedade burguesa, não

há outra forma se não for pela venda da força de trabalho. O valor pago por esse contrato é sempre calculado a ponto de o trabalhador poder arcar com as suas necessidades básicas. Isso para que haja sempre a dependência do burguês.

Não podemos jamais vender para a classe trabalhadora a ideia de que a sociedade capitalista é justa. Ela deve ser superada. Essa superação acontecerá, mas deverá ser feita por meio de um trabalho intelectual. Ou seja, devemos ao máximo disseminar as ideias do socialismo. Assim, a escola da classe trabalhadora precisa nascer socialista. Temos o dever de formar nossos trabalhadores pelo prisma do socialismo. Sem meias palavras, afirmar dia a dia que o capitalismo precisa ser superado e dar lugar ao socialismo.

Esse trabalho ideológico leva tempo, mas dá resultado. A burguesia precisou de sete séculos para se estabelecer como classe dominante. A sua perseverança foi recompensada, e a nossa também será. Mas para isso, precisamos ter uma mensagem que seja o mais clara possível. É por conta disso que denunciamos o ecletismo encontrado nos Cadernos.

A classe trabalhadora precisa ser esclarecida da sua exploração, pois só assim ela se revoltará contra o sistema. O ecletismo filosófico prega a reforma, não a revolução. Como reformas não ajudam, precisamos de uma causa que seja revolucionária, mas a longo prazo, pois só assim ela será viável.

A contribuição mais efetiva que a escola do campo pode dar à superação vindoura do capitalismo seria a formação de intelectuais, do ponto de vista gramsciano, aqueles que ajudem a disseminar a mensagem do socialismo. Embora os trabalhadores vivam no mundo capitalista, eles jamais devem aceitar que esse é o modelo definitivo. A luta dos trabalhadores consiste em viver, por ora, no capitalismo, mas conscientemente apontar, para os que estão a sua volta, o socialismo.

Uma revolução jamais se sustentará se o povo que a fizer não tiver consciência do que ela representa. É por esse motivo que pregamos uma educação do campo que seja socialista.

## 7. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2ª ed. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARAÚJO, S. M. de BRIDI, M. A., FERRAZ, M. (Orgs.). **O sindicalismo equilibrista, entre o continuísmo e as novas práticas**. Curitiba: UFPR/SCHLA, 2006.
- ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. (rgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: UnB, 1999.
- \_\_\_\_\_, 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.
- \_\_\_\_\_, 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.
- BACON, Francis. **O progresso do conhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- BARDARO, M. **Paulo Freire e o pensamento existencialista**. In: TORRES, C. A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2010.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BENJAMIN, C. e CALDART, R. S. (Orgs). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2 ed. Brasília: UnB, 2000.
- BENJAMIN, C. **Um projeto popular para o Brasil**. In: BENJAMIN, C. e CALDART, R. S. (Orgs.). *Projeto popular e escolas do campo*. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.
- BERNARDI, Ronaldo. **Dilma liberou créditos, mas não agiu em pedaladas, diz perícia do Senado**. Folha de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/06/1786059-dilma-agiu-para-liberar-credito-mas-nao-em-pedaladas-diz-pericia-do-senado.shtml>, acessado em 30 de agosto de 2020.
- BEZERRA NETO, L.; BASSO, J. D, **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 36-45, dez. 2011.
- BEZERRA NETO, L.; SANTOS, F. R. DOS; BEZERRA, M. C. S, **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016.

BEZERRA NETO; BEZERRA. M.C.S. **A importância do Materialismo Histórico na Formação do Educador**, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.251-272, ago.2010.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: Referenciais Teóricos em Discussão**, Revista Exitus,, Volume 01, Número 01, Jul./Dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.115, de 20 de abril de 2015** - Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113115.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113115.htm), acessado em 30 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017** - Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm), acessado em 30 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm), acessado em 29 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.

BRAZ, M.; NETTO, J. P. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRUTSCHER, V. J. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo, RS: IFIBE e IPF, 2005.

CALDART, R. S. **O MST E A Formação Dos Sem-Terra: O Movimento Social Como Princípio Educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

\_\_\_\_\_. Notas para uma análise do Percurso. **Trabalho Educação Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre a pedagogia do Movimento Sem Terra**. Texto não publicado. s/d.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei Nº 4425/2020**. Câmara: Brasília, 2020. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1927274&filename=PL+4425/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1927274&filename=PL+4425/2020), acessado em 09 de setembro de 2020.

CARCANHOLO, R. **A atual crise do capitalismo**. Revista Crítica Marxista, n. 29, São Paulo, UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **A categoria marxista de trabalho produtivo**. In: XII Encontro Nacional da SEP/SP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sobre o conceito de mais-valia extra em Marx**. In: CARCANHOLO, Reinaldo. V Encontro Nacional de Economia Política. Fortaleza, 21 a 23 de junho de 2000.

CARCANHOLO, R. A.; NAKATANI, P. **O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização**. Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 20, n. 1, jun. 1999.

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.

CARVALHO, Olavo. **Não estudei o assunto da terra plana...** Twitter, 2019. Disponível em: <https://twitter.com/opropriolavo/status/1133838337570217984>, acessado em 09 de setembro de 2020.

CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de; PONTES, Bruno; BRANDÃO, Robson. A destruição da natureza em ambientes rurais e urbanos no Brasil – uma tragédia que ainda pode ser revista. **Ciência e Natura**. v.40, e32, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231205919.pdf>, acessado em 26 de agosto de 2020.

CESIT. **Dossiê reforma trabalhista: contribuição crítica à reforma trabalhista**. Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho (CESIT-IE/UNICAMP). Disponível em: <http://www.cesit.net.br/dossie-reforma-trabalhista/>. Acesso em: 20 out. 2019.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: Gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CHASIN, J., Marx – **A determinação ontonegativa da politicidade**, Ad Hominen, n. 3, 2000, p.129-161.

CNEC. **II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo**. Luziânia, GO, ago. 2004. Texto Avulso.

CORREIO DO POVO. **Declaração da Ex-Presidente Dilma Rousseff, sobre a aprovação da Reforma Trabalhista**. Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ZP1b3Euy08>, acessado em 29 de agosto de 2020.

CPT NACIONAL. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo**. Brasil, 2005; Goiânia, CPT, 2006.

D'AGOSTINI, A.; TITTON, M., **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate, Salvador**, v. 6, n. 1, p. 155-173, jun. 2014.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 6. ed. Edição: Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 2000.

DUARTE, C. S. **A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo**. In: FERNANDES, B. M. et al.; SANTOS, C. A. dos (Org.). Campo – políticas públicas - educação. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Alessandra; OTÁVIO, Chico; LIMA, Ludmilla de. **Na gestão de Crivella, um ex-guerrilheiro e seu captor**. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/na-gestao-de-crivella-um-ex-guerrilheiro-seu-captor-20677614>, acessado em 18 de agosto de 2020.

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.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: MARX, K;

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

\_\_\_\_\_. O problema camponês na França e Alemanha. In: SILVA, J. G. da & STOLKE, V. (Orgs.). **A Questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

EVOLUCIONAL. **consolidação das notas por escola do Enem 2019**. Evolucionar online, 2020. Disponível em: <https://enem2019.evolucional.com.br/>, acessado em 05 de setembro de 2020.

FABRASILE, Daniela. **5 bilionários brasileiros têm mais dinheiro que a metade mais pobre do país**. Época Negócios, 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/01/5-bilionarios-brasileiros-tem-mais-dinheiro-que-metade-mais-pobre-do-pais.html>, acessado em 26 de agosto de 2020.

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.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação básica do campo.** In: ARROYO, M. G. e FERNANDES, B. M. (Orgs.). A educação básica e o movimento social do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **A Educação Na Perspectiva Marxista: Uma Abordagem Baseada Em Marx E Gramsci.** Interface, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>>. Acesso em: 03 Jun. 2017.

FERRARI, Hamilton. **Imposto sindical cai 96% em 2 anos, de R\$ 3,64 bilhões para R\$ 128,3 milhões.** Poder 360, 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/imposto-sindical-cai-96-em-2-anos-de-r-364-bilhoes-para-r-128-milhoes/#:~:text=A%20arrecada%C3%A7%C3%A3o%20de%20entidades%20de,do%20governo%20de%20Michel%20Temer.,> acessado em 30 de agosto de 2020.

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.

FREIRE, P. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com Educadores Críticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª Edição Revisada. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRISCHEISEN, L. C. F. **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil.** Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2007.

GADOTTI, M. **A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho.** In: Gadotti, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GALVÊSAS, ERNANE. Apresentação. In: MALTHUS, Thomas. **Ensaio sobre a população.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

GARCIA, F. M. **A contradição entre teoria e prática na Escola do MST.** (Tese) Doutorado em Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GÊNESIS, 2011. In: **Bíblia Sagrada** – Edição Pastoral. 81 ed. São Paulo: Paulus, 2011.

GÓIS, Bruno. **Diretor do Inpe será exonerado após questionamento de dados sobre desmatamento.** O Globo, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/diretor-do-inpe-sera-exonerado-apos-questionamento-de-dados-sobre-desmatamento-23849988>, acessado em 27 de agosto de 2020.

GRAMSCI, Antonio. **I quaderni del carcere:** quaderno XII. Blog Antonio Gramsci, 2015. Disponível em: <https://quadernidelcarcere.wordpress.com/2015/01/25/4573/>, acessado em 11 de setembro de 2020.

GUEEREIRO, Gabriela. Governo **Lula bate novo recorde de avaliação positiva, diz pesquisa CNI/Ibope.** Brasília: Folha Online, 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2008/12/479636-governo-lula-bate-novo-recorde-de-avaliacao-positiva-diz-pesquisa-cniiboep.shtml>, acessado em 19 de agosto de 2020.

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.

HUISMAN, D. **História do existencialismo.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

INEP. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>, acessado em 31 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório Saeb 2017.** Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>, acessado em 04 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Resultados.** MEC online, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>, acessado em 04 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação básica 2019.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>, acessado em 05 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Censo Escolar, 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> Acesso em: 18/10/2019.

\_\_\_\_\_. **Conferências de Paris**. Lisboa: Edições 70. s/d.

INPE – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **A taxa consolidada de desmatamento por corte raso para os nove estados da Amazônia Legal (AC, AM, AP, MA, MT, PA, RO, RR e TO) em 2019 é de 10.129 km<sup>2</sup>**. INPE-Sala de Imprensa. Disponível em: [http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod\\_Noticia=5465](http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=5465), acessado em 26 de agosto de 2020.

JASPERS, K. **Ambiente espiritual de nuestro tiempo**. Barcelona: Editorial Labor, 1955.

\_\_\_\_\_. **Psicología de las concepciones del mundo**. Madrid, Espanha: Editorial Grados, 1967.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

KIELING, J. F. Investigação e ação em Marx e Freire. In: **Revista Espaço Pedagógico**, Universidade de Passo Fundo (RS), vol.1, n.1, 1994.

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, nº 4, 2002.

KOLLING, E. J.; Ir. NERY e MOLINA, M. C. (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

\_\_\_\_\_, E. J.; Ir. NERY e MOLINA, M. C. (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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.

\_\_\_\_\_. 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.

LDB. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), acessado em 31 de agosto de 2020.

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.

LÊNIN, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo (Ensaio Popular). In: LÊNIN, V. I. **Obras Escolhidas**. Tomo I, Lisboa: Edições Avante; Moscou: Edições Progresso, 1977.

\_\_\_\_\_. **Que fazer**. Série Pensamento Socialista. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **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.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

\_\_\_\_\_. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. O Trabalho. In: \_\_\_\_\_. **A Ontologia do Ser Social**. Tradução: Prof. Ivo Tonet (UFAL), a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editora Riuniti, 1981.

LUXEMBURG, Rosa. **Socialism and The Churches**. Marxists.Org, 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/luxemburg/1905/misc/socialism-churches.htm>, acessado em 08 de setembro de 20.

MALTHUS, Thomas. **Ensaio sobre a população**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARINS, Lucas Gabriel. **Ex-empregado entra com ação contra banco, perde e terá que pagar R\$ 46 mil**. Uol, 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/12/12/ex-funcionario-entra-com-acao-contra-banco-perde-e-tem-que-pagar.htm>, acessado em 30 de agosto de 2020.

MARTELLO, Alexandre. **'Vocês destruíram as de vocês', diz Guedes a estrangeiros sobre florestas. E pede: 'Sejam gentis'**. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/08/06/voces-destruiram-as-de-voces-diz-guedes-a-estrangeiros-sobre-florestas-e-pede-sejam-gentis.ghtml>, acessado em 27 de agosto de 2020.

MARTINS, S. A.; SANTOS, F. S. DOS, A formação política de militantes do MST: relatos de pesquisas GERMINAL: **Marxismo E Educação Em Debate, Salvador**, v. 4, n. 1, p. 82-91, jun. 2012.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A sagrada família, ou a crítica da crítica**: contra Bruno Bauer e consortes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Contribuição a crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: livro I. Boitempo Editorial, 2013. Disponível em: [http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf/at_download/file), acessado em 20 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da Economia Política**. (Todos os Volumes). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro III, v. 6, 5. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política: livro I**; tradução de Reginaldo Sant'Ana. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução**. São Paulo. Boitempo, 2010b.

\_\_\_\_\_. Mensagem do Comitê central à liga dos comunistas. In: Lutas de classe na Alemanha. São Paulo: Boitempo, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010d.

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.

MDA. **Política Nacional de ATER**. Brasília, 2007b.

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.

MILIBAND, R. **Fukuyama e a Alternativa Socialista**. In: SADER, E. (Org.), O mundo depois da queda. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.261-269.

MICHELOTTI, F. **Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção – cidadania – pesquisa**. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). Campo – políticas públicas - educação. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C. **Desafios para os educadores e as educadoras do campo**. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

MINISTRO DA FAZENDA FAZ defesa da presidenta Dilma Rousseff no Senado. TV Brasil Gov. Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fchV6dt8nQo>, acessado em 30 de agosto de 2020.

MORAES, M. C. **Reformas de Ensino, Modernização Administrada: a experiência de Francisco Campos**. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Publicações, 2000.

MORAES, R. **Neoliberalismo: De Onde Vem, Para Onde Vai?** São Paulo: ed, SENAC, 2001.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOUNIER, E. **Introdução aos existencialismos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1963.

MST. **Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos, 1990-2001**. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

NASCIMENTO, C. G. do, v. 4 n. 8. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, 2009.

NETTO, J. P. **Marxismo Impenitente: contribuição à história das idéias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

NIELSEN NETO, H. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

OLIVEIRA, Caroline. **Tentativa de criminalizar o MST é denunciada no Conselho de Direitos Humanos da ONU**. Brasil de Fato/MST, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/03/06/tentativa-de-criminalizar-o-mst-e-denunciada-no-conselho-de-direitos-humanos-da-onu/>, acessado em 16 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno**. Curitiba, 2008. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, M. A. de; DALMAGRO, S. L. **A questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.94-119, Jul./Dez. 2014.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: IBEP, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Revolução dos Bichos**. Porto Alegre: Globo, 1982.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PERRY, A. **O fim da história: de Hegel à Fukuyama**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

PERUSO, M. A. Marxismo, movimentos sociais e fenomenologia. In: **Pensar a Contracorrente**. vol. 2. Havana. Disponível em: <[www.lajiribilla.cu/2002/n255\\_08/225\\_12.html](http://www.lajiribilla.cu/2002/n255_08/225_12.html)>. 2005. Acesso em: 18 mai. 2016.

POLÍCIA FEDERAL. **Laudo nº 1242/2020**. DITEC- INSTITUTO NACIONAL DE CRIMINALÍSTICA. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/05/transcricao-video-reuniao22abr.pdf>, acessado em 26 de agosto de 2020.

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: SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo – SP: Saraiva, 1973.

RODA VIVA. **Luís Carlos Prestes**. Youtube. 1h56min35seg. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=aKkCysZb0V0&t=504s&ab\\_channel=RodaViva](https://www.youtube.com/watch?v=aKkCysZb0V0&t=504s&ab_channel=RodaViva), acessado em 06 de setembro de 2020.

RODRIGUES, Sabrina. **“Esse governo é de vocês”, diz Bolsonaro a Ruralistas**. O eco, 2019. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/noticias/esse-governo-e-de-voces-diz-bolsonaro-a-ruralistas/>, acessado em 16 de agosto de 2020.

SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: Campo-políticas-educação**. Coleção Por uma Educação do Campo. nº 7. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008.

SANTOS, C. F. dos; TEIXEIRA, D. R., A política de educação do campo e a luta de classes no Brasil contemporâneo: questões para análise da conjuntura. **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 174-183, jun. 2014.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. A Infra-Estrutura das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental: Um Estudo com Base nos Censos Escolares de 1997 a 2005. Brasília, 2007. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD\\_1267.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf), acessado em 31 de agosto de 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. Ed. Revist.- Campinas, SP: Autores e Associados, 2009.

SBPC - Conselho da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. **Conselho da SBPC lança manifesto em defesa do Inpe**. Jornal da Ciência, 2019. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/conselho-da-sbpc-lanca-manifesto-em-defesa-do-inpe/>, acessado em 27 de agosto de 2020.

SENADOR ENGANA JANAÍNA e faz com que ela apoie impeachment de Temer. **Gazeta do Povo**, 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/senador-engana-janaina-e-faz-com-que-ela-apoie-impeachment-de-temer-f2dpwiornp64orja556gm58ln/>, acessado em 29 de agosto de 2020.

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.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Ingrid. '**Nossa imagem não está muito boa aí fora por desinformação**', diz **Bolsonaro**. Correio Braziliense, 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/22/interna\\_politica,865861/nossa-imagem-nao-esta-muito-boa-ai-fora-por-desinformacao-bolsonaro.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/22/interna_politica,865861/nossa-imagem-nao-esta-muito-boa-ai-fora-por-desinformacao-bolsonaro.shtml), acessado em 26 de agosto de 2020.

SOUZA, J. F. de. **A atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, M. M. **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 110-120, dez. 2012.

STÉDILE, J. P., FERNANDES, B. M. **Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

TITTON, Mauro. **Os Limites da Política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_, **Germinal: Marxismo E Educação Em Debate**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 111-123, jun. 2012.

TONIAL, Juliana Chilanti. Falta de alimentos no mundo: problema de escassez ou falta de distribuição? **JURIS**, Rio Grande, 14: 69-80, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/article/viewFile/3207/1866>, acessado em 26 de agosto de 2020.

TORRES, C. A. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Justiça condena ex-secretário e Fiesp por atos de improbidade administrativa**. Jusbrasil, 2018. Disponível em: <https://tj-sp.jusbrasil.com.br/noticias/661085989/justica-condena-ex-secretario-e-fiesp-por-atos-de-improbidade-administrativa>, acessado em 26 de agosto de 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas do campo? Educação em **Revista Belo Horizonte**. v.31, n.03, p. 49-69, Julho-Setembro 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>, acessado em 09 de setembro de 20.

\_\_\_\_\_. **A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético**. In: COUTINHO, A. F. Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo. São Luís: Edufma, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. Toronto: Oxford University Press, 1977.