UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

PARADIGMAS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rodrigo Simão Camacho

Fonte:<https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+pensador&tbm=isch&tbo=u&source>

Presidente Prudente, Janeiro de 2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

PARADIGMAS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rodrigo Simão Camacho

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT-UNESP, *Campus* de Presidente Prudente como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Geografia.Área de concentração: Produção do Espaço Geográfico. Linha de pesquisa: Estudos Rurais e Movimentos Sociais.
Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes
Co-orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Aparecida de Almeida.

Presidente Prudente, Janeiro de 2014.

FICHA CATALOGRÁFICA

Camacho, Rodrigo Simão.
C17p Paradigmas em disputa na educação do campo / Rodrigo Simão Camacho. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014
806 p.

Orientador: Bernardo Mançano Fernandes
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Paradigmas. 2. Movimentos socioterritoriais camponeses. 3. Educação do campo. 4. PRONERA. I. Fernandes, Bernardo Mançano. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. **BERNARDO MANÇANO FERNANDES**
ORIENTADOR

PROFA. DRA. **MONICA CASTAGNA MOLINA**
(UnB)

PROFA. DRA. **NOEMIA RAMOS VIEIRA**
(UNESP/FFC)

PROFA. DRA. **FRANCILANE EULÁLIA DE SOUZA**
(UFG)

PROF. DR. **RICARDO PIRES DE PAULA**
(UNESP/FCT)

RODRIGO SIMÃO CAMACHO

Presidente Prudente (SP), 27 de janeiro de 2014.

RESULTADO: APROVADO

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção Técnica de Pós-Graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5417 fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pela experiência concedida, carinho, dedicação e atenção, durante todos esses anos e, sobretudo, desde a graduação, que propiciou com que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

A todos os educandos-camponeses-militantes que nos proporcionaram entender a complexidade da construção de diferentes saberes a fim de que possamos construir juntos uma Educação do Campo enquanto um saber emancipatório.

A todos que lutam por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática...

AGRADECIMENTOS

- À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo financiamento da pesquisa.

- Aos meus pais Adelina Simão Fracasso e José Francisco Camacho por todo apoio que me deram durante minha vida inteira e na realização deste trabalho. E, sobretudo, por mais uma vez ter que lidar com a minha ausência (perto e longe).

-Ao meu orientador Bernardo Mançano Fernandes que possibilitou não só que eu estudasse este tema, como trouxe todo este debate para a Geografia.

- À minha co-orientadora Rosemeire Aparecida de Almeida por sempre ter apoiado e acreditado no meu trabalho desde o tempo da graduação em Geografia na UFMS.

- Aos meus professores da graduação em Geografia do *campus* de Três Lagoas/MS e da pós-graduação (mestrado) em Geografia do *campus* de Aquidauana/MS, por me indicarem os caminhos a serem percorridos.

-Aos professores da pós-graduação em Geografia da UNESP *campus* de Presidente, sobretudo, ao Thomaz Junior, Cliff Welch e Eliseu Sposito com a qual fiz as disciplinas.

-Aos Coordenadores do Instituto Souza Cruz e coordenadores e educadores do CEDEJOR que foram bastante prestativos a fim de contribuírem com a minha pesquisa;

-Aos educandos-camponeses do PEJR pelas entrevistas concedidas;

-Aos companheiros educandos-camponeses-militantes do Curso Especial de Graduação em Geografia, na UNESP e na ENFF, pelas entrevistas concedidas, pelas conversas e pela amizade.

-Aos monitores, professores, secretaria e coordenação do CEGeo pela colaboração com a pesquisa e pela convivência.

- À minha namorada, Jaque Vieira, que chegou há pouco tempo em minha vida, mas já tem uma importância gigante. Teve que ter uma grande compreensão para o término dessa tese desde o início do nosso relacionamento. E, também, agradeço à sua família pais (Damião e Ivonete) e irmãs (Gabi, Jéssica e Carol) pela recepção em julho em Atibaia.

- À Mayara (Senhora Tom), que me ajudou com as transcrições.

- Aos amigos que trago da UFMS e que tive o prazer de conviver com eles novamente em Presidente Prudente, especialmente, ao João e o Mauro, e sua companheira Marine.

-Aos amigos que compartilharam a república comigo, o casal João (ainda vamos ouvir muito som massa juntos) e Nati (a ganhadora da melhor tese de geografia física 2013).

-Aos amigos da minha turma de doutorado, em especial: Zé e Karina, Arcanjo, Márcio,Andréa e Ronaldo.

-Aos amigos da pós-graduação, com a qual passamos bons momentos de socialização juntos, especialmente: Juscelino, Fernando Heck (o cara da geografia do trabalho), Baiano, Cirço, Agnaldo, Núbia, Paçoca (do PCA), Tássio, Karime, Liz, Afonso, Wagnão, Cássio, Shinoby, Leandro, Sidney, Langa, Gerson (pós da Via Campesina), ao casal Wagnho e Edna (valeu pela companhia no EGAL).

-Aos que me ajudaram nos debates durante a elaboração da tese: Francilane, Ciro, Janaina, Cacá e Munir.

-Aos amigos do NERA: Tom, Rafa, Nai e, especialmente, ao Nino, (foram 04 anos de discussão teórica, muita risada e "Zuação"), Tiago Cubas (parceiro de produção acadêmica e "Zuação") e Valmir (amigo há 14 anos, foi uma boa influência para mim fazer Geografia).

-Aos meus vizinhos da Melen Isaac: Pira, Diego e Natália (esquina paranoia delirante).

- Aos amigos de Tupi Paulista e região, sempre presentes nas festas, churrascos e também nas discussões teóricas na busca de um mundo melhor: Luciano (Dente), Karina, Jaqueline e Piva (compadres), Diego (Mijão), Diego (Rato), Jassá, Mauro, Nicolau, Uiara, Zizeli, Fafá, Édão, Marlon, Tiago Bertolin, Lilian, Mano e Danilo-Japonês (agregado de Tupi). Especialmente, aos meus dois amigos que viraram meus irmãos: Élder e Falcão; e o meu (con)cunhado Alder Suricate.

- Aos meus tios e primos pelo companheirismo, amizade e apoio: Tio Tonho, Tio Diogo, Tio Mané, Tio Zé, Tia Tereza, Tia Regina e Tio Luis, Marquinhos, Elaine, Simone, Eldinnho, Flavinho, Nandão, Valdeis. E, especialmente, ao Augusto César (Gutão) - meu primo-irmão.

- Ao Luciano (Dente) - meu amigo-irmão-primo – que me ajudou na confecção dos mapas.

- À todos os meus professores da Educação Básica das escolas estaduais onde estudei: 3ª escola de Tupi Paulista; Prof. Bueno de Azevedo Filho e Prof. José de Bezerra Sanches de Francisco Morato; CEFAM de Franco da Rocha e CEFAM de Tupi Paulista. Pois, estes me ajudaram a construir a base que me propiciou dar continuidade aos meus estudos.

- Aos amigos de infância e adolescência, que mesmo estando tão distantes e, que provavelmente nunca terão a oportunidade de ler o que escrevi, foram de grande importância no meu processo de construção enquanto ser social. Especialmente, aos amigos de Franco da Rocha e Francisco Morato, onde compartilhamos juntos as dificuldades e as experiências do modo de vida da periferia.

- Aos amigos do CEFAM (Centro Específico para Formação de Aperfeiçoamento do Magistério) de Franco da Rocha e de Tupi Paulista, por tudo que vivemos e vivenciamos em um momento muito especial da minha vida.

- Aos amigos da Graduação e mestrado em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no qual, compartilhamos nossas experiências e construímos juntos grande parte do nosso conhecimento acadêmico.

- À todos que colaboraram de maneira direta, ou indiretamente, para que o trabalho pudesse ser realizado.

Epígrafe

Aos que habitam
Cortiços e favelas
e mesmo que acordados
pelas sirenes das fábricas
não deixam de sonhar
de ter esperanças
pois o futuro
vos pertence
Pois o futuro vos pertence!
Pois o futuro vos pertence!
Aos que carregam rosas
Sem temer machucar as mãos
pois seu sangue não é azul
nem verde do Dólar
mas vermelho
da fúria amordaçada
de um grito de liberdade
preso na garganta
Fuzilados da CSN
assassinados no campo
torturados no DEOPS
espancados na greve
A cada passo desta marcha
Camponeses e operários
tombam homens fuzilados
Mas por mais rosas que os poderosos matem
nunca conseguirão deter
a Primavera!
Pois o futuro vos pertence!
Pois o futuro vos pertence! [1]

[1]Aos Fuzilados da C.S.N. Garotos Podres.

Entre tijolos de areia,
Uma nova escola se ergue
Das mãos de homens e mulheres,
Que se misturam ao cimento.

E enquanto sobem as paredes,
Avançamos nossa luta
Forjando novos sujeitos
Nessa construção da vida.

O que construímos?

Com suor e com beleza,
Construímos a nós mesmos;
Construímos nossos sonhos;
Construímos nossa história.

Num projeto coletivo,
Construímos um novo homem;
Construímos uma nova mulher;
Construímos um novo campo;
Construímos uma nova educação.

Construímos a Educação do Campo![2]

"Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda". (Paulo Freire).

[2] Paulo Roberto.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

RESUMO

O objetivo geral dessa tese é o de demonstrar as diferenças dos aspectos teóricos, políticos e ideológicos existentes entre a Educação do Campo construída a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária (PQA), tendo como recorte analítico a experiência do Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo) convênio INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF, e a proposta de Educação do Campo construída a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), tendo como recorte analítico a experiência do Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR) que recebe apoio técnico, pedagógico e financeiro do Instituto Souza Cruz (ISC), e é implementada pelo Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR),no Centro-Sul do Paraná. Com esta comparação pretendemos defender o que consideramos ser o Paradigma Originário da Educação do Campo e afirmar a tese de que o território teórico da Educação do Campo está amparado na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. A metodologia utilizada foi à análise do Projeto Político-Pedagógico, a observação participante e as entrevistas com coordenadores, educandos, monitores e educadores de ambos os cursos. A nossa reflexão vai estar calcada em torno de dois paradigmas: o ***PQA e o PCA***. A ***tendência campesinista do PQA*** defende a tese da ***recriação camponesa***, entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um ***movimento desigual e contraditório.*** No ***PCA***, a tese principal é da ***metamorfose do campesinato em agricultor familiar*** a partir da integração do camponês ao mercado. Nossa tese central é a de que o Paradigma da Educação do Campo é um território imaterial construído política-ideologicamente a partir da tendência campesinista do PQA. A Educação do Campo é construída como uma forma de resistência cultural e política do campesinato frente à territorialização capitalista no campo. Os camponeses-militantes licenciados e bacharéis pelo ***Curso Especial de Graduação em Geografia*** (CEGeo) vão utilizar os conhecimentos geográficos aprendidos, na escola do seu assentamento e na militância dos movimentos socioterritoriais. Por outro lado, a experiência de Educação do Campo construída a partir do PCA, o PEJR, visa formar empreendedores rurais na lógica da profissionalização dos camponeses para competir e se integrar ao mercado.

Palavras-chave: Paradigmas; Movimentos Socioterritoriais Camponeses; Educação do Campo; PRONERA.

RESUMEN

El objetivo general de esta tesis es demostrar las diferencias de los aspectos teóricos, políticos y ideológicos existentes entre la Educación del Campo construida desde la tendencia campesinista del Paradigma de la Cuestión Agraria (PQA), teniendo como recorte analítico la experiencia el Curso Especial de Graduación enGeografía (CEGeo) convenio INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF, y la propuesta de la Educación del Campo construida desde el Paradigma del Capitalismo Agrario (PCA), teniendo como recorte analítico la experiencia del Programa Empreendedorismo del Joven Rural (PEJR) que recibe apoyo técnico, pedagógico y financiero del Instituto Souza Cruz (ISC), y es implementada por el Centro de Desarrollo del Joven Rural (CEDEJOR), en el Centro-Sur de Paraná. Con esta comparación intentamos defender lo que consideramos ser el Paradigma Originario de la Educación del Campo y afirmar la tesis de que el territorio teórico de la Educación del Campo está amparado en la tendencia campesinista del PQA. La metodología utilizada fue la análisis del Proyecto Político-Pedagógico, la observación participante y las entrevistas con coordinadores, educandos, monitores y educadores de ambos cursos. Nuestra reflexión va a estar acerca de dos paradigmas: el ***PQA y el PCA***. La tendencia ***campesinistadel PQA*** defiende la tesis de la ***recreación campesina***, entiende que el desarrollo del capitalismo en el campo se hace a partir de un ***movimiento desigual y contradictorio***. En el ***PCA*** la tesis principal es sobre la ***metamorfosis del campesinado en el agricultor familiar*** a partir de la integración del campesino al mercado. Nuestra tesis central es la que el Paradigma de la Educación del Campo es un territorio i-material construido política-ideológicamente a partir de la tendencia campesinista del PQA. La Educación del Campo es construida como una forma de resistencia cultural y política del campesino frente a la territorialización capitalista en el campo. Los campesinos-militantes licenciados y bachilleres del ***Curso Especial de Graduación en Geografía*** van a utilizar los conocimientos geográficos aprendidos en el CEGeo, en la escuela del sitio donde viven y en la militancia de los movimientos socio-territoriales. Por el contrario, la experiencia de la Educación del Campo construida a partir del PCA, el PEJR, normaliza formar emprendedores rurales, en la lógica de la profesionalización de los campesinos, para competir y si integrar al mercado.

Palabras-llave: Paradigmas; Movimientos socioterritoriales Campesinos; Educación del Campo; PRONERA.

QUADROS

Quadro 1 - Temas e autores do Paradigma da Questão Agrária. 125
Quadro 2 - Temas e autores da vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária. ... 126
Quadro 3 - Componentes Curriculares e Carga Horária 441
Quadro 4- Ações executadas pelo Cedejor e seus apoiadores.....569
Quadro 5 - Estruturação Curricular do PEJR.....584
Quadro 6 -Síntese das disputas paradigmáticas – PQA e PCA.....662
Quadro 7 - Síntese das diferenças entre as duas experiências de Educação do Campo.....665

FOTOS

Foto 1 - Escola Nacional Florestan Fernandes 541
Foto 2 - Refeitório da ENFF – Josué de Castro..... 542
Foto 3 - Auditório da ENFF – Patativa do Assaré..... 542
Foto 4 - Criação de porcos da ENFF 543
Foto 5 - O dia de trabalho no pomar da ENFF 550
Foto 6 - Dia de trabalho (atividade da horta). 551
Foto 7 - Dia de trabalho (atividade da construção)..... 551
Foto 8 - Hasteando as bandeiras – MST e Via campesina 559
Foto 9 - Mística na ENFF (América Latina) 560
Foto 10 - Mística na ENFF (Turma Milton Santos) 560
Foto 11 - Mística na ENFF (Bandeiras dos Movimentos Sociais e Ferramentas). 561
Foto 12 - Mística na ENFF (alimentação agroecológica X agrotóxicos do agronegócio). 563
Foto 13 - Mística na ENFF (exploração do trabalho no agronegócio). 564
Foto 14 - Mística na ENFF (colonização na América Latina) 565
Foto 15 - Mística na ENFF (a importância da preservação do solo). 566
Foto 16 - Mística de encerramento do CEGeo na ENFF 566
Foto 17 - Mística na ENFF (turma de estudos de Marx). 567
Foto 18 - Cerimônia de encerramento..... 568
Foto 19 - Cerimônia de encerramento..... 569
Foto 20 - Placa de homenagem a ENFF afixada pela turma de Geografia da Via Campesina 570
Foto 21 - Mística na FCT/Unesp no início do 7º Tempo Escola..... 588

Foto 22 - Trabalho de Campo dos educandos do CEGeo no "Morro do Diabo" 611
Foto 23 - Trabalho de Campo dos educandos do CEGeo na U.H.Porto Primavera 611
Foto 24- Desfile temático dos núcleos do Cedejor. 649
Foto 25 - Centro de Formação do Território Centro Sul do Paraná 654
Foto 26 - Exposição do Projeto de Empreendedorismo "Artesanato em EVA" 733
Foto 27 - O Ensino do Empreendedorismo 737
Foto 28 - O Empreendedorismo: temática principal do PEJR 738

MAPAS

Mapa 1 - Localização dos municípios de Presidente Prudente e de Guararema - SP..... 475
Mapa 2 – Territórios de Atuação do "Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural" no Brasil.....618
Mapa 3 - Localização do Território Centro Sul/PR 652
Mapa 4 - Localização da Sede do Cedejor Centro Sul/PR..... 653

TABELAS

Tabela 1 - Condições físicas da FCT/Unesp *Campus* Presidente Prudente 459
Tabela 2- Temáticas relacionadas às atividades agrícolas e não agrícolas 728
Tabela 3 - Cronograma das apresentações do dia 14/12/2011 731
Tabela 4 - Cronograma das apresentações do dia 15/12/2011 ..... .732

FIGURAS

Figura1 - O Desenvolvimento Científico de acordo com Kuhn 104
Figura 2 - Slogan de evento promovido pelo Instituto Souza Cruz..... 640
Figura 3 - Desenho da Atuação Institucional do Cedejor 647
Figura 4 - Pilastras do Programa Empreendedorismo do Jovem Rural. 656
Figura 5 - Ciclos de Formação do PEJR. 666
Figura 6 - Estrutura de Funcionamento do PEJR. 666
Figura 7 - Processo formativo dos jovens rurais. 669

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalhadores Rurais X Áreas de Lavoura no Brasil (1920-2006) 244
Gráfico 2 - Atividades agrícolas 729
Gráfico 3 - Atividades não agrícolas 730

SUMÁRIO

RESUMO 8

FOTOS 10

MAPAS 11

TABELAS 11

FIGURAS 11

GRÁFICOS 112

INTRODUÇÃO 19

METODOLOGIA 28

CAPÍTULO I - OS TERRITÓRIOS IMATERIAIS EM DISPUTA: A TEORIA, A POLÍTICA E A IDEOLOGIA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO 46

1.1 – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM QUESTÃO 48

1.2 – AS IDEOLOGIAS EM DISPUTA: ELEMENTO INERENTE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES 61

1.3 - OS TERRITÓRIOS MATERIAIS/IMATERIAIS E A QUESTÃO AGRÁRIA 96

1.4 – OS PARADIGMAS: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM DISPUTA 100

1.5 – O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA E O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO EM DISPUTA 111

CAPÍTULO II - O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA: AS DIFERENTES TENDÊNCIAS DO MARXISMO 119

2.1 - UNIDADE NA DIVERSIDADE: O DEBATE DO FIM OU DA PERMANÊNCIA DO CAMPESINATO NO MARXISMO AGRÁRIO 121

2.2 – A TENDÊNCIA PROLETARISTA DO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA EM QUESTÃO: A TESE DO FIM DO CAMPESINATO 129

2.3 - A TENDÊNCIA CAMPESINISTA DO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA . 151

2.3.1 - As contraposições ao Marxismo Ortodoxo: o Narodnismo Marxista, o Marxismo Heterodoxo e a Economia Camponesa de Chayanov 151

2.3.2 - A Lógica Desigual-Contraditória-Combinada do Capitalismo no Campo Brasileiro: a Tese da Recriação Camponesa 162

2.3.3 - A Recriaçãodo Campesinato por meio da Luta pela/na Terra/Território: a conflitualidade de Classes e a Resistência Camponesa 177

2.4 – O CONCEITO DE CAMPESINATO NA TENDÊNCIA CAMPESINISTA DO PQA: MODO DE VIDA E CLASSE SOCIAL 184

2.4.1 - Economia e Cultura: a importância do Modo de Vida Camponês construído na Tríade Terra-Família-Trabalho 187

2.4.2 - O Campesinato como "classe em si" e"para si" 196

2.5 - A INTERPRETAÇÃO GEOGRÁFICA DO CAMPO A PARTIR DO PQA: O MOVIMENTO DE TDR E AS DISPUTAS TERRITORIAIS NO CAMPO 207

2.5.1 - O Território como Categoria de Análise Geográfica 207

2.5.2 - Os Processos de TDR do Capital e do Campesinato e de Monopolização do Território pelo Capital: o Conflito e a Disputa Territorial 213

2.5.3 - Movimentos Socioterritoriais: um Conceito Geográfico para explicar a Territorialização dos Movimentos Sociais 222

2.5.4 - O Agronegócio: Territorialização do Capital no Campo 236

CAPÍTULO III - O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO EM QUESTÃO 253

3.1 – DISCUTINDO A OBRA SEMINAL DO PCA: A RUPTURA COM O PARADIGMA MARXISTA E O NASCIMENTO DE UM NOVO PARADIGMA..... 255

3.2 – O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO NA ACADEMIA, NOS MOVIMENTOS CAMPONESES E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS 262

3.3 - A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA E DO FIM DO CAMPESINATO NO PCA: A INCOMPATIBILIDADE DO CAMPESINATO COM O CAPITALISMO 278

3.4 - A DIFERENCIAÇÃO ENTRE O CAMPESINATO E O AGRICULTOR FAMILIAR/MODERNO/PROFISSIONAL/INTEGRADO: A METAMORFOSE 295

3.5 – "AGRICULTOR MODERNO" OU "SUJEITOS DIFERENCIADOS" EM UMA MESMA CLASSE SOCIAL? 306

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA 315

4.1 - POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMBATENDO A EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DO CAMPO 319

4.2 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MODO DE VIDA CAMPONÊS: TERRA/TERRITÓRIO-FAMÍLIA-TRABALHO 329

4.3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TENDÊNCIA CAMPESINISTA DO PQA: O CONFLITO/DISPUTA DE TERRITÓRIOS MATERIAIS/IMATERIAIS COM O AGRONEGÓCIO 341

4.4 - A EDUCAÇÃO TERRITORIAL CAMPONESA: UNIDADE NA DIVERSIDADE 355

4.5 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E POLÍTICO-IDEOLÓGICOS 369

4.6 - POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA ALÉM DO CAPITAL: EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA 397

4.7 - A CONQUISTA JURÍDICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS LUTAS CRIAM AS LEIS 410

CAPÍTULO V - O CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - CONVÊNIO INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PQA 424

5.1 - O PRONERA COMO CONSTRUÇÃO PRÁTICA E TEÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DO PQA 428

5.2 - O PRONERA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE GESTÃO TRIPARTITE – ESTADO/UNIVERSIDADE/MOVIMENTOS SOCIAIS 441

5.3 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - LICENCIATURA E BACHARELADO 455

5.4 - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CEGEO: RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA E TEORIA-PRÁTICA 472

5.5 – A UNESP E O CUSO ESPECIAL DE GEOGRAFIA: COORDENAÇÃO, MONITORIA E ORIENTAÇÃO 482

5.6 – QUEM SÃO OS EDUCANDOS-CAMPONESES-MILITANTES DO CEGEO: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS-GEOGRÁFICAS 492

5.7 - A RELAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS CAMPONESES COM A UNIVERSIDADENO CEGEO 518

5.7.1 - A Escola Nacional Florestan Fernandes 541

5.8 - A FORMAÇÃO DE EDUCADORES-CAMPONESES-MILITANTES PELO PRONERA: O CASO DO CEGEO 570

5.9 - A FORMAÇÃO DE CAMPONESES-MILITANTES BACHARÉIS E LICENCIADOS EM GEOGRAFIA 587

5.10 - A PESQUISA-MILITANTE: O PROJETO DE MONOGRAFIA DOS EDUCANDOS-CAMPONESES-MILITANTES DO CEGEO 612

CAPÍTULO VI - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO: O PEJR – CEDEJOR/INSTITUTO SOUZA CRUZ 631

6.1 - CONCHECENDO OS SUEJEITOS RESPONSÁVEIS PELO PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL..... 633

6.2 - INSTITUTO SOUZA CRUZ: APOIO TÉCNICO, PEDAGÓGICO E FINANCEIRO DO PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL 637

6.3 - O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO JOVEM RURAL - CEDEJOR: A EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL 643

6.4 – O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO PROGRAMA..... 655

6.5 – O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: A RESIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 674

6.6 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO E AS ATRIBUIÇÕES DOS EDUCADORES DO CEDEJOR 688

6.7 – O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: INCORPORANDO A IDENTIDADE DE JOVENS RURAIS E JOVENS DA AGRICULTURA FAMILIAR..... 692

6.8 – O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: AGRICULTURA FAMILIAR E AGRONEGÓCIO..... 698

6.9 – O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL 708

6.10 – O PROGRAMA DE EMPREENDERORISMO DO JOVEM RURAL: A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO 719

6.11 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS ACERCA DA IDEOLOGIA DIFUNDIDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PCA..... 741

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 772

ANEXOS 801

LISTA DE SIGLAS

AAENFF – Associação de Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes

ADEL - Agência de Desenvolvimento Econômico Local

ARCAFAR SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural

CEFAM – Centro Específico para a Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEGeo – Curso Especial de Graduação em Geografia

CNA – Confederação Nacional da Agricultura

CNBB – Confederação Nacional de Bispos Brasileiros

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPP – Comissão Político-Pedagógica

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afro-descedentes e Carentes

EFA – Escola Família Agrícola

EMATER/PR – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Paraná

ENFF- Escola Nacional Florestan Fernandes

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

FETAEP – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Paraná

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ISC – Instituto Souza Cruz

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MCP - Movimento Consulta Popular

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo

MMC -Movimento de Mulheres Camponesas

MOC – Movimento de Organização Comunitária

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo

PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário

PJER – Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PQA – Paradigma da Questão Agrária

PRONAF – Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar

PRONAT -Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFFAES- Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação emAlternância do Espírito Santo

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR–Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa

TC – Tempo Comunidade

TDR –Territorialização/Desterritorialização/Reterritorialização

TE – Tempo Escola

UNEFAB -União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESP - Universidade Estadual Paulista - Júlio Mesquita Filho

USP – Universidade de São Paulo

"A história

como um conjunto

de possibilidades,

é um dado a priori."

Milton Santos

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1981a, p.33).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

INTRODUÇÃO

O objetivo geral dessa tese é o de demonstrar as diferenças dos aspectos teóricos/filosóficos, políticos e ideológicos existentes entre a Educação do Campo, construída a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária pelos movimentos socioterritorias camponeses, tendo como recorte analítico a experiência do Curso Especial de Graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado) convênio INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF – CEGeo, e a proposta de Educação do Campo construída em parceria com o agronegócio a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário. Esta última tendo como recorte analítico a experiência do Programa Empreendedorismo do Jovem Rural que recebe apoio técnico, pedagógico e financeiro do Instituto Souza Cruz - ISC, e é implementada pelo CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, no Centro-Sul do Paraná, com sede no município de Guamiranga.

É necessário ressaltarmos que a comparação que estabelecemos do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural com o Curso Especial de Graduação em Geografia, se faz do ponto vista paradigmático (PQA X PCA), da perspectiva teórica-política-ideológica-utópica que permeia a constituição e funcionamento desses dois modelos distintos de Educação do Campo. A principal divergência que buscamos compreender é como o CEGeo dá ênfase às questões estruturais e o PEJR dá ênfase às questões conjunturais. Não temos a intenção de estabelecer comparação em termos da estrutura curricular destes, tendo em vista que enquanto o CEGeo é uma política pública de nível superior de graduação em Geografia, por outro lado, o PEJR é uma experiência do terceiro setor de nível de pós-médio para a formação de empreendedores. Com esta comparação pretendemos defender o que consideramos ser o Paradigma Originário da Educação do Campo materializado na experiência do CEGeo.

Os objetivos específicos almejados nessa tese foram: estudar a disputa paradigmática existente no interior da produção do conhecimento científico; Refletir acerca dos aspectos teórico-político-ideológicos distintos presentes no Paradigma da Questão Agrária e no Paradigma do Capitalismo Agrário; Interpretar as diferenças entre as tendências proletarista (fim do campesinato) e campesinista (recriação camponesa) no interior do Paradigma da Questão Agrária, e os seus desdobramentos para a construção de uma Geografia agrária da tendência campesinista; Analisar as distintas influências que as correntes do Paradigma da

Questão Agrária e do Paradigma do Capitalismo Agrário têm nos processos de construção de experiências de Educação do Campo; Delimitar um território teórico, no que concerne a Educação do Campo, a partir do Paradigma da Questão Agrária; Afirmar a importância da Educação do Campo para a reprodução do modo de vida e da identidade territorial e de classe camponesa; Analisar a Proposta Política e Pedagógica do Curso Especial de Graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado) convênio INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF – CEGeo; Possibilitar um avanço na discussão da temática da Educação do Campo, sobretudo, na ciência geográfica; Fazer uma análise crítica aos pressupostos teóricos-políticos-ideológicos do Paradigma do Capitalismo Agrário, com ênfase na obra: "Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão" de Ricardo Abramovay;Refletir sobre os aspectos positivos e negativos da experiência de Educação do Campo construída a partir da Paradigma do Capitalismo Agrário proposta pelo Instituto Souza Cruz, o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural, implementada pelo CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural; Conhecer quem são e, também, o que pensam os sujeitos envolvidos no processo de construção das duas experiências de Educação do Campo distintas investigadas.

Podemos dividir nossos procedimentos metodológicos em 04 etapas principais. A primeira foi a leitura e o fichamento de livros, revistas, jornais, artigos publicados em anais etc., a partir dos eixos temáticos principais que perpassam a tese. Na segunda etapa fizemos 04 trabalhos de campo relacionados ao Curso Especial de Graduação em Geografia - CEGeo (Presidente Prudente e Guararema), quatro trabalhos de campo no Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) no Centro-Sul do Paraná e um trabalho de campo no Instituto Souza Cruz no Rio de Janeiro. Por meio da observação participante, nestes trabalhos de campo, fotografamos e entrevistamos - utilizando a metodologia das fontes orais com questionário semi-estruturado - os sujeitos envolvidos no processo de funcionamento dos Cursos: educadores-professores, educandos (estudantes-camponeses), coordenadores dos Cursos, monitores etc.

A terceira etapa foi o trabalho com as fontes orais que teve um caráter de pesquisa qualitativa não objetivando quantificar as respostas, mas, sim, ouvir as argumentações dos sujeitos da pesquisa. Entrevistamos da experiência do CEGeo, 41 estudantes do total de 46 formandos, 06 monitores dos 08 que participaram do curso e 02 professores da coordenação. E da experiência do PEJR-CEDEJOR/Instituto Souza Cruz, entrevistamos 03 integrantes do Instituto, 01 representante do CEDEJOR e 02 educadores. Dos estudantes, entrevistamos os 12 jovens que frequentavam o Programa em 2011. Entrevistamos também, 12 Agentes de

Desenvolvimento Rural, 01 representante da FETAEP e um agricultor que participa do conselho deliberativo do CEDEJOR.

A quarta etapa se refere ao debate dos resultados preliminares e a publicação destes resultados. Deste modo, realizamos a apresentação e discussão dos resultados parciais da pesquisa em 23 eventos científicos nacionais e internacionais relacionados às temáticas de Geografia, Geografia Agrária, Ensino de Geografia, Educação e Educação do Campo através de debates em eventos nos Espaços de Diálogos, nas Comunicações Livres e Comunicações Coordenadas. E divulgamos os resultados parciais da pesquisa por meio de publicações em anais de eventos (23 publicações), revistas (15 publicações) e capítulos de livros (02 publicações). Além da participação em colóquios organizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária-NERA, como ouvinte e como expositor, e como palestrante em dois eventos.

A tese é composta de 06 capítulos. O ***primeiro capítulo*** objetivoudemonstrar a disputa paradigmática existente no interior da produção do conhecimento científico. A produção do conhecimento científico se faz a partir de diferentes paradigmas. Os paradigmas expressam a visão de mundo - teórica-política-ideológica-utópica - dos pesquisadores que o criaram ou que o seguem. Estas divergências existentes nos paradigmas levam a diferentes interpretações da realidade. A existência de diferentes paradigmas gera disputas e conflitualidades. As diferenças de teóricas-políticas-ideológicas-metodológicas etc., existente nos paradigmas levam a diferentes interpretações da realidade. Essas diferentes interpretações geram disputas que podem ser visualizadas nos debates em eventos científicos, nas publicações de textos científicos, na direção das políticas públicas, nos objetivos dos movimentos sociais, na configuração de partidos políticos etc. Dentre as disputas paradigmáticas vamos tratar especificamente daquelas que dizem respeito às explicações acerca da questão agrária. Neste sentido, a nossa reflexão vai estar calcada em torno dos dois paradigmas estudados: ***Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário*** (FERNANDES, 2009).

No ***segundo capítulo*** discutimos as diferenças entre as ***tendências proletarista e campesinistado Paradigma da Questão Agrária*** e os seus desdobramentos no interior da geografia agrária a fim de estabelecer a vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária como sendo a tendência defendida nesta tese. Partimos da perspectiva de que o Paradigma da Questão Agrária é formado por autores que defendem que a Questão Agrária é um problema estrutural, logo, somente poderá ser resolvido com a luta contra o capitalismo

(FERNANDES, 2009). Pelo fato de os pressupostos teóricos-metodológicos que compõe este paradigma ser o materialismo histórico e dialético, podemos afirmar que perpassam a todos os autores e vertentes desse paradigma os seguintes elementos de análise: a disputa, o conflito, a contradição, as perspectivas de superação do capitalismo e a luta de classes. Todavia, podemos subdividir esse paradigma em duas tendências principais: a tendência proletarista é aquela que tem como principal referencial teórico o marxismo ortodoxo agrário e a tendência campesinista é aquela que tem como principais referenciais teóricos o marxismo heterodoxo e o narodnismo marxista.

A duas obras clássicas fundamentais para entendermos o debate a respeito do marxismo ortodoxo agrário foram escritas pelos autores Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin. Destas obras seminais, resulta a vertente proletarista do Paradigma da Questão Agrária que afirma que o desenvolvimento do capitalismo no campo levará ao inevitável desaparecimento do campesinato via territorialização do capital. Neste caso, o camponês é tratado como um resíduo social ainda não eliminado. Esta análise tem como base a crença na determinação estrutural como uma característica máxima do capitalismo. Neste caso, o capitalismo tem o poder de eliminar todas as formas de produção que não forem totalmente capitalistas, que não se baseie na lógica: proletariado *versus* burguesia. Por conseguinte, o trabalho assalariado a todos é um fim inevitável, somente essas duas classes antagônicas existirão quando o modo de produção capitalista estiver consolidado plenamente (OLIVEIRA, 2004).

Na tendência campesinista participam pesquisadores que defendem a tese da ***recriação camponesa***[3]. Fazemos a análise das problemáticas do espaço rural a partir do Paradigma da Questão Agrária no interior da vertente que entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um ***movimento desigual e contraditório.*** Isto significa que existe um processo de produção de capital por meio de ***relações não-capitalistas.*** Entendemos que o campesinato é uma ***classe social*** e um ***modo de vida*** heterogêneo e complexo inerente à contradição do modo de produção capitalista e não um resíduo social em vias de extinção. Ele se recria, assim, na ***contradição estrutural*** e por meio da***compra e da luta pela terrana sua resistência ao capital*** (OLIVEIRA, 1999; 2004; FERNANDES, 2001; 2009; ALMEIDA; PAULINO, 2010). Numa perspectiva campesinista do Paradigma da Questão Agrária na geográfica agrária, podemos explicar a subordinação do campesinato ao capital por meio do conceito de a ***monopolização do território pelo capital monopolista.*** Nesse processo, o camponês não é expropriado, mas sua renda fica subordinada

[3] É o caso da tese aqui defendida.

ao capital, e uma dessas formas, é sendo obrigado a repassar o produto do seu trabalho para o capitalista. Essa parte da renda camponesa que é apropriada pelo capitalista é utilizada por este para reprodução/acumulação de capital. Por outro lado, quando ocorre a territorialização do capital no campo, é quando o camponês é expropriado e se proletariza (OLIVEIRA, 1999; 2004).

O ***terceiro capítulo*** traz uma análise crítica dos pressupostos teóricos-políticos-ideológicos do Paradigma do Capitalismo Agrário, com ênfase na obra: "Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão" de Ricardo Abramovay, tendo como contraponto o Paradigma da Questão Agrária. Com relação ao Paradigma do Capitalismo Agrário, temos a tese principal da ***metamorfose do campesinato em agricultor familiar*** a partir da integração do camponês ao mercado. Integração esta, que pode ser conseguida por meio de políticas públicas de cunho neoliberal. Nesta análise, agronegócio e campesinato interagem e se completam sem conflitos, cumprindo funções diferentes e necessárias ao desenvolvimento do capitalismo. Por isso, neste paradigma não existe a contestação ao capital. A ideologia do Paradigma do Capitalismo do Agrário torna a ação dos movimentos socioterritoriais camponeses limitados a obediência ao capital.

O principal representante deste paradigma no Brasil é ***Ricardo Abramovay*** que defende estas ideias em sua tese de doutorado intitulada: "Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão"***,*** publicada em 1992. Ele propõe uma ruptura com o paradigma marxista de interpretação da Questão Agrária e defende a emergência de um novo paradigma para se compreender o desenvolvimento do capitalismo na agricultura. A proposta de construção de um novo paradigma ocorre desde o título do seu livro. Cria-se, neste paradigma uma dicotomia entre o ***arcaico****,* ineficiente, miserável e condenado a desaparecer, o camponês e, por outro lado, o ***moderno****,* eficiente, próspero e compatível com o mercado, o agricultor familiar/profissional. Ocorre, também,que a chegada desse novo personagem, chamado de agricultor profissional, decreta o fim do campesinato enquanto classe social e modo de vida.

No ***quarto capítulo*** discutimos o que é o "***Paradigma Originário da Educação do Campo"*** (FERNANDES, 2012), o histórico, e os pressupostos teórico-metodológicos. O objetivo deste capítulo é construir teoricamente a afirmação de nossa tese central, que o Paradigma da Educação do Campo é um território imaterial construído política-ideologicamente a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária em diálogo com as tendências não-hegemônicas da pedagogia: Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freireana e a Pedagogia do Movimento.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Neste caso, estabelecemos que a Educação do Campo contém, necessariamente, um debate de concepção de campo (territórios em disputa) e camponês (classe social e modo de vida), e um debate sobre a concepção do que é Educação (emancipação humana)[4].Neste contexto, defendemos neste capítulo que a Educação do Campo é uma prática pedagógica resultante da luta camponesa, mas também, é um instrumento desta luta contra terrritorialização do agronegócio no campo e pela reterritorialização/recamponização. Posicionando-se teórica-política-ideologicamente contra a territorialização do capital no campo.

Neste sentido, nossa intencionalidade é estabelecerdiferença teórica (na prática, no capítulo V) entre o Paradigma Originário da Educação do Campo em relação as outras concepções de Educação do Campo que surgem numa perspectiva neoliberal. Buscamos afirmar que inerente à luta por distribuição de terra e renda dos movimentos socioterritoriais está à luta dos povos do campo por uma educação que seja condizente a sua realidade. O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. A Educação do Campo é o resultado da luta do campesinato, bem como, dialeticamente, é um dos instrumentos de sua luta. A Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária é construída como uma forma de resistência à invasão do território capitalista no campo. Pois, o capitalismo territorializado no campo significa o fim do campesinato enquanto classe e modo de vida. Para isso, a Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa frente às tentativas de sua destruição por parte do capital na forma do agronegócio (CALDART, 2005).

Existe uma relação intrínseca entre a tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma Originário da Educação do Campo. Só é possívelpensarmos a construção de uma Educação do Campo emancipatória a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Porque ao entendermos a ***recriação*** do campesinato a partir do processo desigual e contraditório do desenvolvimento do capital no campo e a partir da sua ***resistência*** na luta pela/na terra/território, permite pensarmos a possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista. Pelo contrário, se pensarmos o campesinato como sendo uma classe em vias de extinção, não será possível acreditar na necessidade de construção de uma educação adequada às especificidades do campesinato. Também, não é possível de pensarmos uma Educação do Campo emancipatória se partimos

[4] Além do debate das políticas públicas, que faremos de maneira mais aprofundada no capítulo V.

do princípio existente no Paradigma do Capitalismo Agrário de que o campesinato deve se integrar ao mercado capitalista, se profissionalizar, modernizar-se e deixar de ser um modo de vida para continuar existindo. Esta não é a proposta da Educação do Campo que defendemos.

No ***quinto capítulo*** escrevemos que no território das políticas públicas de Educação do Campo, na lógica do Paradigma da Questão Agrária, temos o ***Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária***- PRONERA. O PRONERA é a construção teórica-prática da Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Os dois movimentos fazem parte do mesmo tempo histórico. O Programa funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. O objetivo central é a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento (MOLINA, 2004).

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação do Campo apresentada no capítulo IV, buscamos pensar a lógica que permeia a construção do ***Curso Especial de Graduação em Geografia*** (licenciatura e bacharelado). Este curso foi organizado a partir de uma parceria construída entre a ***Via Campesina*** –Brasil; a Escola Nacional Florestan Fernandes – ***ENFF***; a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – ***UNESP*** - *Campus* de Presidente Prudente; o Ministério do Desenvolvimento Agrário – ***MDA*** e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – ***INCRA*** por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – ***PRONERA.***

A turma nomeada pelos educandos-camponeses de Milton Santos, contava inicialmente, em 2006, com 60 estudantes, no qual destes se formaram 46 em 2011. Todos representando movimentos sociais ligados a ***Via Campesina - Brasil***:MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas) e PJR (Pastoral da Juventude Rural), RACEFFAES[5] (Rede de Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo), MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo),EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afro-descedentes e Carentes)e o MCP (Movimento Consulta Popular).

Ametodologia do curso baseia-se na Pedagogia da Alternância, ou seja, alternava o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Sendo que os Tempos Escolas ocorriam

[5]Regional das Associações de Centros de Formação por Alternância - Norte do Espírito Santo.

em janeiro e fevereiro na ***Universidade Estadual Paulista*** em Presidente Prudente/SP e em julho e agosto na ***Escola Nacional Florestan Fernandes*** –ENFF em Guararema/SP. Os camponeses-militantes licenciados e bacharéis vão utilizar os conhecimentos geográficos aprendidos nos CEGeo na escola do seu assentamento, na militância dos movimentos socioterritoriais que fazem parte, nos cursos de formação de militantes, na construção de projetos de políticas públicas etc. difundindo, assim, nas suas bases conceitos e concepções da Geografia libertadora. Neste capítulo foi dado ênfase aos trabalhos de campo feitos na UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, *Campus* de Presidente Prudente) e na Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF. Nelas entrevistamos, em sua maioria, os estudantes-militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses integrantes dos movimentos sociais ligados a ***Via Campesina – Brasil***.Estes nos relataram suas trajetórias de militância e de vivência do modo de vida camponês antes de sua chegada ao curso e nos disseram como entendem que o Curso Especialde Graduação em Geografiacontribuiu para a militância e intervenção na comunidade em que se inserem.

No ***sexto capítulo*** buscamos refletir sobre os limites da experiência de Educação do Campo construída a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário proposta pelo Instituto Souza Cruz, o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural, implementada pelo CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, no Centro-Sul do Paraná, com sede no município de Guamiranga. A experiência de Educação do Campo construída na perspectiva do Paradigma do Capitalismo Agrário tem o objetivo de integrar segura e plenamente os jovens do campo no processo produtivo. Este Programa visa formar empreendedores rurais e Agentes de Desenvolvimento Rural (ADR), na lógica da ***profissionalização dos agricultores***, apostando na sua metamorfose em agricultor familiar para competir e se integrar ao mercado: o denominado "agronegocinho". O discurso principal é o de que o ***fortalecimento da capacidade empreendedora***da juventude da agricultura familiar é algo capaz de influenciar positivamente em todas as dimensões do território: econômica, política, ambiental, social e cultural, promovendo o desenvolvimento territorial sustentável.

Este Programa se estrutura por meio de três temáticas centrais: Juventude Rural, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Territorial. Estes três temas são interligados a temática central: o Empreendedorismo. Com base nestas temáticas centrais procuramos discuti-los a partir dos principais autores do Paradigma do Capitalismo Agrário com a intencionalidade de demonstrar que o todo o PEJR se estrutura com base neste paradigma.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Paralelamente a apresentação dos temas e seus principais teóricos, realizamos uma análise crítica de cada um destes temas a partir da perspectiva campesinista do Paradigma da Questão Agrária. A metodologia que utilizamos para alcançar nossos objetivos neste capítulo foi a leitura dos teóricos do Paradigma do Capitalismo Agrário e de seus principais temas discutidos: agricultura familiar, multifuncionalidade, pluriatividade, desenvolvimento territorial, empreendedorismo etc. Fizemos a análise da Unidade Político-Pedagógica do PEJR, dos documentos do ISC e do CEDEJOR. Entrevistamos os coordenadores do ISC, coordenadores e educadores do CEDEJOR, os educandos-camponeses do PEJR e os Agentes de Desenvolvimento Rural – ADR. Organizamos os dados dos projetos de empreendedorismo apresentados pelos educandos.

METODOLOGIA

Podemos dividir nossos procedimentos metodológicos em 04 etapas principais. A primeira foi a leitura e o fichamento de livros, revistas, jornais, artigos publicados em anais etc., a partir dos eixos temáticos principais que perpassam a nossa tese. A segunda etapa foram os 04 trabalhos de campo relacionados ao Curso Especial de Graduação em Geografia, os 04 trabalhos de campo no Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) Centro Sul do Paraná no Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR) e 01 trabalho de campo no Instituto Souza Cruz (ISC) no Rio de Janeiro.

Por meio da observação participante, nestes trabalhos de campo, fotografamos e entrevistamos - utilizando a metodologia das fontes orais com questionário semi-estruturado - os sujeitos envolvidos no processo de funcionamento dos cursos: educadores-professores, educandos (estudantes-camponeses), coordenadores dos cursos, monitores etc.

A terceira etapa foi o trabalho com as fontes orais que teve um caráter de pesquisa qualitativa não objetivando quantificar as respostas, mas sim, ouvir as argumentações dos sujeitos da pesquisa. Com relação ao trabalho com as fontes orais, Rosemeire Aparecida de Almeida afirma que esta metodologia é um instrumento de reflexão que trouxe grandes contribuições para ciência geográfica, pois ela rompe com os tradicionais/positivistas questionários estruturados. Estes questionários já traziam uma interpretação prévia da realidade não dando a oportunidade de entender a dinâmica da realidade com toda a sua complexidade. Para entender a realidade em sua complexidade é necessário considerar as subjetividades existentes nas narrativas dos sujeitos da pesquisa e estar aberto ao imprevisível, ao desconhecido ainda. Em suas palavras:

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

As fontes orais também têm uma importância política-ideológica muito grande para a ciência que tem o objetivo de ser um instrumento de mudança social, pois ela permite que ouçamos o que os sujeitos das classes subalternas têm a dizer, ou seja, ela permite que a realidade social seja contada pelos "de baixo". Este fato se torna mais evidente quando

verificamos que na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de status/poder, por isso ao longo da história foi tratada como um privilégio das classes dominantes, logo, a fala era a única alternativa das classes subalternas. Enquanto isso, as classes dominantes contavam a história na sua versão e disseminavam a sua ideologia (CAMACHO, 2008). Os sujeitos subalternos ficaram durante muito tempo sem o direito de se apropriar dos códigos da cultura letrada, ou seja, ficaram submetidos a "[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]". (BRANDÃO, 1999, p. 35).

Por isso, é necessário ressaltarmos que apesar das narrativas serem dos sujeitos entrevistados, a pesquisa com fontes orais não é neutra. É o pesquisador que direciona as perguntas para atingir seus objetivos. Ele também escolhe os depoimentos, as passagens que considera mais relevante e as interpreta a partir dos pressupostos teórico-metodológicos na qual se assenta o seu trabalho. Dito de outra maneira:

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

Na transcrição das fontes orais decidimos por não utilizar os nomes dos sujeitos entrevistados a fim de não ocorrer a identificação dos mesmos.

A quarta etapa se refere ao debate dos resultados preliminares e a publicação destes resultados. Deste modo, realizamos a apresentação e discussão dos resultados parciais da pesquisa em 23 eventos científicos nacionais e internacionais relacionados às temáticas de Geografia, Geografia Agrária, Ensino de Geografia, Educação e Educação do Campo através de debates em eventos nos Espaços de Diálogos, nas Comunicações Livres e Comunicações Coordenadas. E divulgamos os resultados parciais da pesquisa por meio de publicações em anais de eventos (23 publicações), revistas (15 publicações) e capítulos de livros (02 publicações). Além da participação em colóquios organizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária-NERA, como ouvinte e como expositor, e como palestrante em dois eventos.

Descreveremos todas estas etapas de uma maneira mais abrangente nos itens a seguir:

A - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: LEITURAS E FICHAMENTOS

Fizemos a leitura e o fichamentode livros, revistas, jornais, artigos publicados em anais etc., a partir de seis eixos temáticos principais sob o qual a pesquisa se estrutura. O primeiro eixo temático são os "Paradigmas em Disputa", o segundo eixo temático é o "Paradigma da Questão Agrária", o terceiro eixo temático é sobre o "Paradigma do Capitalismo Agrário", o quarto eixo temático é a "Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária", o quinto eixo temático é a "Formação de Camponeses-Militantes Bacharéis e Licenciados em Geografia", o sexto eixo temático é a "Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário".

O primeiro eixo são os "Paradigmas em Disputa". As temáticas que perpassam este eixo são a teoria, a política, a ideologia, o método etc. As principais leituras e fichamentos que fizemos para trabalhar com essas temáticas foram: Rosemeire Aparecida deAlmeida e Eliane Tomiasi Paulino (2000); Janaina Francisca de SouzaCampos e Bernardo MançanoFernandes (2011); MarilenaChauí (1980; 2000; 2007);Munir JorgeFelício (2010); Bernardo MançanoFernandes (2009; 2010);Leandro Konder (1998; 2002; 2012); Tomas SamuelKuhn (1994); KarlMarx e FriedrichEngels (1984); Boaventura de SouzaSantos (1988); John R.Searle (1995); Eliseu SavérioSposito (2001; 2004).

O segundo eixo temático é o "Paradigma da Questão Agrária".As temáticas principais discutidas neste eixo temático foram: a questão agrária, o campesinato, aos movimentos socioterritoriais camponeses, o agronegócio, as disputas territoriais, o desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo no campo, a luta pela/na terra, a luta de classes, o materialismo histórico e dialético, as relações não capitalistas, a territorialização do capital e do campesinato, a subordinação do campesinato ao capital, o modo de vida camponês etc. Os principais autores que trabalhamos para discutir estas temáticas foram: Teodor Shanin (2005; 2008); José de Souza Martins (1981; 1991); Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1986; 1997; 1999; 2001; 2003; 2004; 2008); Bernardo Mançano Fernandes (2000; 2001; 2005; 2008; 2009; 2010); Rosemeire Aparecida de Almeida (2003; 2004; 2006); Eliane Tomiasi Paulino (2006); Rosemeire Aparecida de Almeida e Eliane Tomiasi Paulino (2000; 2010); Rodrigo Simão Camacho (2008); KarlKautsky (1980); Marta Inês MedeiroMarques (2002; 2004; 2008a; 2008b); Carlos Walter Porto-Gonçalves (2001; 2002; 2004); Antonio

Thomaz Junior (2003; 2004; 2009); Carlos Rodrigues Brandão (1999); João Pedro Stedile (1998; 2002; 2006; 2008); Eduardo Sevilla Guzmán e Manuel González deMolina (2005).

O terceiro eixo temático é sobre o "Paradigma do Capitalismo Agrário". As temáticas principais discutidas neste eixo temático foram: a agricultura familiar, a metamorfose do campesinato e a integração do agricultor ao mercado. E os apontamentos futuros para este eixo temático será trabalhar com as temáticas: a juventude e a agricultura familiar, a multifuncionalidade, a pluriatividade, o novo rural, o desenvolvimento territorial/rural, os meios inovadores, a sucessão familiar, o empreendedorismo social etc. As principais referências que estamos utilizando para discutir estas temáticas são: Ricardo Abramovay (1992; 1997; 1999; 2000; 2001; 2002; 2007); Sérgio Shneider (1999; 2003; 2009; 2010); José Eli da Veiga (1991; 2002; 2003); José Graziano da Silva (1999), Maria José Carneiro (2003; 2007), Arilson Favareto (2003; 2010); Flávio Sacco dos Anjos (2009); Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (2012).

O quarto eixo temático é a "Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária". As temáticas principais discutidas neste eixo temático foram: a resistência política e cultural camponesa, os movimentos socioterritoriais e a Educação do Campo, a educação emancipatória, os pressupostos teórico-metodológicos da Educação do Campo, a pedagogia freireana, a educação para além do capital, o PRONERA, as políticas públicas de educação superior no/do campo, a universidade e os movimentos sociais, a formação de educadores do campo etc. As referências utilizadas para discutir estas temáticas tiveram ênfase nos livros da Coleção: "Por uma Educação do Campo" e "Educação do Campo e Pesquisa" e nos documentos do governo Federal: Manual de Operações do PRONERA (2011)(produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo(2001) (produzido pelo Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação). E os principais autores que estamos trabalhando para discutir estas temáticas são: Bernardo Mançano Fernandes, Miguel Arroyo (1999; 2004a; 2004b; 2007), Roseli Salete Caldart (1999; 2004a; 2004b; 2005; 2010; 2012); Mônica Molina (2004; 2006; 2010; 2012); Paulo Freire (1981; 1983a; 1983b, 1999; 2000); István Mézáros (2005; 2007); Claudemiro Godoy Nascimento (2003; 2011); Marcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierrô (2004); Maria

Isabel Antunes-Rocha (2009; 2010); Maria do Socorro Xavier Batista (2007);Antonio Júlio de Menezes Neto (2009).

O quinto eixo temático é a "Formação de Camponeses-Militantes Bacharéis e Licenciados em Geografia". As temáticas principais discutidas neste eixo foram: a relação da Educação do Campo com o Curso Especial de Graduação em Geografia; a geografia e o modo de vida camponês, a formação de camponeses-professores de geografia; a geografia como instrumento de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses etc. O principal referencial para fazermos esta discussão foi Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia da UNESP/INCRA/PRONERA. E os principais autores que utilizamos para discutir estas temáticas foram: Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1994a; 1994b); Helena Copetti Callai (2001; 2003); Nestor André Kaercher (2003); Ruy Moreira (1985; 2006); Nídia Nacib Pontuschka (1999); Massimo Quaini (1979); Milton Santos (1980; 1988; 1999; 2001; 2002; 2004); Eliseu Savério Sposito (2001; 2004); Rafael Straforini (2002; 2004).

O sexto eixo temático é a "Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário". As temáticas principais que foram ou serão (apontamentos futuros) discutidas neste eixo são: o empreendedorismo, a educação empreendedora, pedagogia empresarial, a formação de capital social, a formação técnica – humana – gerencial, os jovens rurais, o protagonismo juvenil, a juventude empreendedora, a agricultura pluriativa, educação e ONGs, a educação e o empresariado etc. Para discutir estas temáticas, a ênfase foi dada nas revistas, cartilhas, relatórios, sites etc. produzidos pelo Instituto Souza Cruz, com destaque para a Revista Marco Social: desenvolvimento humano sustentável (2004; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011), a Revista Sustentabilidade do Campo (2011a;2011b; 2011c), o Boletim Jovens em Campo (2010a; 2010b; 2010c; 2010d) e as informações contidas no site do Instituto Souza Cruz: http://www.institutosouzacruz.org.br. Os principais autores que estamos trabalhando para discutir estas temáticas são: Fernando Dolabela (1999; 2004; 2011; 2012); José Carlos Assis Dornelas (2005); Idalberto Chiavenato (2008); Antonio Carlos Gomes da Costa (2001; 2006; 2008).

B - TRABALHOS DE CAMPO NO CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE E ENTREVISTAS

Fizemos 04 trabalhos de campo no Curso Especial de Graduação em Geografia. O primeiro trabalho de campo nosso, que foi feito entre os dias 10 de janeiro e o dia 20 de

fevereiro de 2010, refere-se ao 7º Tempo Escola na Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente/SP. O segundo foi feito no mês de julho de 2010, 8º Tempo Escola, na Escola Nacional Florestan Fernandes, no município de Guararema/SP. O terceiro, foi entre os dias 10 de janeiro a 07 de fevereiro de 2011, 9º Tempo Escola, na Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente/SP. E o quarto trabalho de campo foi no último Tempo Escola (10º Tempo Escola), na Escola Nacional Florestan Fernandes em Julho de 2011.

Por meio da observação participante, nestes trabalhos de campo, fotografamos e entrevistamos, utilizando a metodologia das fontes orais com questionário semi-estruturado, os sujeitos envolvidos no processo de funcionamento do curso: educadores-professores, educandos (Estudantes-Camponeses), coordenadores do curso, monitores etc.

B.1 - TRABALHO DE CAMPO EM JANEIRO E FEVEREIRO DE 2010 NA FCT/UNESP- 7º TEMPO ESCOLA

Durante o 7º Tempo Escola (10/01/10 a 20/02/10)integramos a Comissão Político-Pedagógica (CPP) do Curso Especial de Graduação em Geografiacomo membro da Coordenação pedagógica e da Secretaria do curso. Ocupei este cargo, inicialmente com Tiago Médici Vinha (na época Mestrando em Geografia) e, posteriormente, com o Herivelton Fernades Rocha (na época graduado em Geografia e membro do grupo NERA).

Configurando uma metodologia da observação-participante, participei das reuniões da CPP que eram realizadas com a secretaria e coordenação do curso. As pessoas que participavam dessas reuniões eram os coordenadores gerais (Prof. Dr. Bernardo M. Fernandes e Prof. Dr. Antonio Thomaz Júnior), os professores da coordenação pedagógica (Prof. Dr. Clifford Welch e Prof.ª Dr.ª Maria P. de Fátima Rotta Furlanetti), a coordenadora pedagógica do setor de educação do MST (pedagoga Marisa de Fátima Luz) e os representantes discentes (Ivanei Costa e Delwek Mateus). Nestas reuniões eram discutidas as questões administrativas e pedagógicas do curso: cronogramas, corpo docente, corpo discente, tarefas do Tempo Comunidade, Tempo Escola, formas de avaliação dos estudantes, função dos monitores e dos coordenadores etc.

Tivemos a oportunidade também de permanecer durante todo o período do 7º Tempo Escola no alojamento, “Cúria Diocesana” de Presidente Prudente, com os educandos do curso.

Onde pudemos compartilhar os momentos de descanso e lazer juntamente com os estudantes do curso. Dividi o quarto com mais três integrantes do curso. Neste espaço pudemos conversar vários assuntos no que concerne a reforma agrária, a luta dos movimentos sociais, a Educação do Campo etc. Aos domingos sempre havia uma confraternização que durava quase o dia inteiro, neste espaço de socialização, os educandos recebiam convidados da universidade e dos movimentos sociais. Havia sempre uma turma com instrumentos musicais cantando e tocando.

Neste período, não fizemos nenhuma entrevista, mas o contato direto com a parte pedagógica e administrativa do curso, mais a convivência no alojamento dos estudantes, fez com que já fossemos conhecendo os sujeitos que faziam parte do processo de construção do curso – educandos,professores, coordenadores, monitores -, bem como este contato possibilitou que fossemos conhecendo a estrutura organizacional administrativa e pedagógica do CEGeo.

Neste período, também, participamos juntamente com os estudantes de um trabalho de campo da aula de Recursos Naturais, onde visitamos a Reserva: "Parque Estadual Morro do Diabo", na Região do Pontal do Paranapanema/SP, e também a "Usina Hidrelétrica Porto Primavera" da CESP.

B.2 - TRABALHO DE CAMPO EM JULHO DE 2010 NA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES - 8º TEMPO ESCOLA

No trabalho de campo na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema/SP, (julho de 2010)eu era um dos colaboradores do curso. Neste período, participamos de todas as atividades desenvolvidas na escola: místicas, limpeza, dia de trabalho, atividades diárias: lavar a louça do almoço/janta, servir o café etc.

Entrevistamos em julho de 2010, na ENFF, 22 estudantes do Curso Especial de Graduação em Geografia. O questionário semi-estruturado significou apenas um roteiro, pois os alunos estavam à vontade para falar o que achavam mais relevantes. Não tivemos a intenção de quantificar as respostas, mas sim de dar um caráter qualitativo para a pesquisa. Buscamos com as entrevistas entender quem são os sujeitos (educandos-camponeses-militantes) que estão participando dessa experiência de Educação do Campo no ensino superior. As questões propostas (no Anexo I) foram no sentido de entender a importância do curso para eles e para a luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Refletindo acerca

da indagação de qual maneira o cursosuperior pode auxiliá-los em sua luta e entendendo a especificidade da geografia neste processo. Todos os educandos entrevistados se propuseram a colaborar com a pesquisa entendendo a relevância que tem a mesma para o debate da Educação do Campo.

Nesta etapa também entrevistamos um dos principais coordenadores da Escola Nacional Florestan Fernandes, o coordenador geral, GG, que falou sobre todo o processo de construção e manutenção da Escola. Também, entrevistamos o militante do MST, Er, ele era um membro da brigada permanente Apolônio de Carvalho (brigada responsável pela organização da Escola naquele período), coordenador da parte de produção da Escola. Ele nos contou os detalhes da forma como os militantes se organizam para manter o funcionamento da Escola[6].

Participamos das reuniões dos monitores junto com os professores coordenadores do curso. Nestas reuniões foram discutidas as dificuldades de cada estudante monitorado e as formas de intervenção por parte dos monitores. Em nossa observação participante, ouvimos e emitimos nossa opinião dando sugestões e contribuições. As reuniões com os monitores eram coordenadas, em sua maioria, pela Prof.ª Dr.ª Maria P. de Fátima Rotta Furlanetti.

B.3 - TRABALHO DE CAMPO EM JANEIRO E FEVEREIRO DE 2011 NA FCT/UNESP- 9º TEMPO ESCOLA

No mês de janeiro e fevereiro de 2011 - 9º tempo escola – que ocorreu na Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP campus de presidente prudente, tivemos a oportunidade de conviver com os estudantes do CEGeo nos períodos de aula e nos intervalos, almoço etc. Também, convivemos com os educandos no alojamento, na "Cúria Diocesana", todos os dias após as aulas e nas atividades de lazer nos finais de semana. Neste período de quase um mês: de 10/01/ 2011 até 07/02/2011,conseguimos conversar/entrevistar 15 estudantes do Curso Especial de Graduação em Geografia do PRONERA. Totalizando, assim, juntamente com o 8º Tempo Escola na Escola Nacional Florestan Fernandes, 37 estudantes entrevistados do total de 46 regularmente matriculados no curso. Todos educandos do curso entrevistados mostraram boa vontade e satisfação em estarem participando como sujeitos dessa pesquisa de doutorado. As entrevistas gravadas variavam entre 30 minutos e 01 hora em média. As

[6]Estão no Anexo I às questões que foram feitas para aos responsáveis pela organização da ENFF.

mesmas foram feitas, principalmente, no alojamento após o jantar, mas também, após o almoço na FCT/UNESP – Presidente Prudente.

Outra oportunidade importante que tivemos para consolidar a nossa observação participante foi o fato de termos participado das bancas de restituição das monografias dos estudantes do curso. Esta é uma espécie de banca de qualificação dos trabalhos. Participamos de 05 bancas ligadas a pesquisa da Educação do Campo. Nestas bancas pudemos dialogar de maneira a auxiliá-los em como sistematizar suas experiências construídas junto com o Movimento de maneira acadêmica/científica, auxiliá-los nas normas da ABNT, indicar bibliografias e sugerir novos rumos para a pesquisa.

Este momento nos possibilitou que pudéssemos conhecer seus trabalhos, suas experiências, e suas angústias, participando também desse processo de construção do curso. E, dialeticamente, na medida em que eu refletia a partir de suas experiências e percepções para engendrar uma elaboração teórica acerca da Educação do Campo e dos movimentos sociais, eu também, pude oferecer aos mesmos as minhas experiências de construção de um texto acadêmico. Experiências estas advindas de meus conhecimentos técnico-científicos adquiridos devido aos vários anos em que estive inserido no interior da universidade. Este processo demonstra na prática a importância do diálogo entre saberespráticos e técnico-científicos, tanto para a academia, quanto para os movimentos sociais.

Nesta etapa, também, começamos as entrevistas com os monitores (estão no Anexo I as questões que foram feitas aos monitores). As questões feitas aos entrevistados, por meio de um questionário semi-estruturado, significou apenas um roteiro, pois os monitores estavam à vontade para falar o que achavam de mais relevante, inclusive interferindo nos rumos que as questões deveriam tomar, oferecendo algumas sugestões do que consideravam como relevante para sabermos a respeito de suas experiências. Foram dois os monitores entrevistados: Gb, graduado em geografia e membro do CEGeT (Centro de Estudos de Geografia do Trabalho), e El, graduada em pedagogia e membro do GEPEP (Grupo de Estudos em Educação Popular). Os monitores falaram um pouco sobre o seu processo para chegar até a monitoria, descreveram suas funções, as dificuldades encontradas com a responsabilidade assumida e o sentimento de estar participando dessa experiência inovadora.

As entrevistascom os monitores nos trazem a percepção dos sujeitos que não são dos movimentos sociais, mas que participam ativamente do processo de construção do CEGeo. Tentamos entender qual é a sua função, as dificuldades, os aprendizados para a sua carreira como professor ou geógrafo e as diferenças percebidas pelos mesmos no que diz respeito ao

curso regular e o Curso Especial de Graduação em Geografia, tendo em vista que os mesmos são alunos do curso regular de geografia e de pedagogia.

Apesar de termos contato direto e conversarmos com os professores da coordenação geral e pedagógica, professores orientadores e supervisores, nesta etapa não tinha sido possível ainda fazermos uma entrevista com os mesmos.

B.4 - TRABALHO DE CAMPO EM JULHO DE 2011 NA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES – 10º TEMPO ESCOLA

O 10º Tempo Escola que ocorreu no período de 08 até 30 de julho de 2011 na Escola Nacional Florestan Fernandes foi à última etapa em que participei. Nesta etapa, entrevistamos mais 04 educandos do CEGeo, finalizando nossas entrevistas com 41 estudantes do total de 46 formandos. Devido ao intenso envolvimento da turma com as monografias, esta etapa foi a mais difícil de conseguir que os educandos arrumassem um tempo para conversar.

Fizemos uma entrevista muito importante com a coordenadora pedagógica do curso que é integrante do setor de educação nacional do MST. Neste caso, a entrevista trouxe a perspectiva do MST com relação ao curso, todavia, de alguém que não é estudante, mas sim, participa da organização do curso juntamente com os professores coordenadores da UNESP. Expondo, assim, na prática como funciona esta gestão tripartite do PRONERA entre Estado-Universidade-Movimentos.

Também, entrevistamos 04 monitores do CEGeo. Totalizando 06 entrevistados dos 08 monitores do curso. Estes monitores estão vinculados a três grupos de pesquisa: o NERA - Núcleo de Estudos Pesquisas e Projetos da Reforma Agrária (coordenado pelo Bernardo M. Fernandes), o CEGeT - Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (Coordenado pelo Antonio Thomaz Junior) e o GEPEP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular (coordenadores: Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti e Luís Antonio Barone).

Gravamos, também, as falas do vice-coordenador Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes e do representante discente, e membro da coordenação nacional do MST, DM, durante o discurso da cerimônia de encerramento do curso que ocorreu no dia 28 de julho de 2011. Além, dos discursos finais, a cerimônia de encerramento contou com a entregade um certificado que tem um caráter simbólico (sem valor institucional) para atestar a passagem da Turma Milton Santos pela Escola e,também, foi entregue uma placa de agradecimento em nome da turma Milton Santos e da Via Campesina.

Minha participação nesta etapa,que tinha como ponto central a entrega das monografias no final do mês de julho, foi no sentido de auxiliar alguns educandos que estavam com mais dificuldades para concluir a sua monografia e, sobretudo, que pesquisam a temática de Educação do Campo. Com relação à educanda Ronimárcia, eu fiquei sendo o co-orientador de sua monografia que tinha como título: "Articulação e conflitualidade das políticas de Educação do Campo, entre o Estado e o Movimento Sem Terra na escola do assentamento 'Valdicio Barbosa dos Santos' no município de Conceição da Barra – ES".

Com exceção da co-orientação, o nosso apoio não era no sentido de orientar, mas sim, na perspectiva de monitorar, ou seja, visualizar erros mais básicos e propiciar que o texto chegasse ao orientador com um grau transparência que o permita se preocupar em corrigir e apontar as reflexões teórico-metodológicas mais profundas. A principal intervenção, neste caso, está no fato de podermos formatar o texto e tentar explicar o que significa escrever uma monografia. Como usar a teoria, como relacioná-la com a prática. Como dialogar com os autores, e estes com seu trabalho de campo.

Esta etapa foi marcada também pela vinda de vários professores que estiveram trabalhando com os educandos as "Novas Abordagens da Geografia". Neste caso, havia duas preocupações: uma era o fato de termos um prazo reduzido para a entrega da monografia e o outro era o fato de termos uma intensificação da diversidade de temáticas ao longo da semana que seriam as disciplinas finais do curso.

B.5 - ENTREVISTAS COM COORDENADORES DO CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Tendo em vista o tempo escasso existente na Escola Nacional Florestan Fernandes para os coordenadores do curso, tivemos que optar por realizar as entrevistas com os professores da UNESP no decorrer do ano de 2012. Neste sentido, entrevistamos o Prof. Dr.Clifford Welch que é um dos professores orientadores, coordenadores e supervisores do curso. Priorizamos a entrevista com o mesmo, tendo em vista que ele é professor da Universidade Federal de São Paulo do Campus de Guarulhos e, por isso, é mais difícil o contato com ele. Fizemos a entrevista em setembro de 2011. Uma das funções dos supervisores era o de acompanhar os estudantes-militantes com mais dificuldades durante o Tempo Comunidade. Sendo assim, ele nos relatou com detalhes as dificuldades, tanto para se chegar aos locais onde os educandos moram, quanto de auxiliar nas pesquisas para a

conclusão das monografias. Esta forma de trabalho foi muito relevante porque os professores puderam conhecer, pelo menos parcialmente, a realidade onde os estudantes estavam inseridos, pois tinham que visitar os assentamentos onde estes estudantes moram.

C - DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS DE CAMPO DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL - CEDEJOR / INSTITUTO SOUZA CRUZ

Fizemos 03 trabalhos de campo no Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) Centro Sul do Paraná no Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR). E um trabalho de campo na sede do Instituto Souza Cruz (ISC) no Rio de Janeiro. Nestes trabalhos de campo, fotografamos e entrevistamos - utilizando a metodologia das fontes orais com questionário semi-estruturado - os sujeitos envolvidos nesse processo: educadores-professores, educandos (Estudantes-Camponeses), coordenadores dos cursos etc. No CEDEJOR entrevistamos estudantes, coordenadores, educadores etc. No Instituto Souza Cruz entrevistamos os coordenadores do projeto.

C.1-TRABALHO DE CAMPO NO IV ACAMPAMENTO DA JUVENTUDE RURAL

O primeiro trabalho de campo nosso no CEDEJOR ocorreu entre os dias 8 e 10 de abril de 2011, na 5ª edição do Acampamento da Juventude Rural do Sul do Brasil. O local do evento foi no distrito de Marcondes localizado no município de Prudentópolis, região Centro-Sul do estado do Paraná.

O evento estava marcado para iniciar na sexta-feira, dia 08, a partir das 17h, quando os participantes chegariam para se inscreverem e se instalarem no local. E a abertura oficial estava marcada para às 20 horas. Todavia, chegamos ao local às 11 horas da manhã, fui o primeiro a chegar e, assim, pude compreender toda logística de preparação do evento, inclusive ajudei o pessoal responsável pela organização da infra-estrutura, que são os estudantes já formados no CEDEJOR, a fazer os preparos finais.

Este acampamento da Juventude Rural foi a melhor possibilidade que tivemos para conhecer as perspectivas teóricas, políticas e ideológicas dessa experiência de Educação do Campo. Pois, além das palestras e oficinas que participamos, tivemos a oportunidade de conhecer todos os representantes dos que apoiam e fazem parte desse projeto. Os coordenadores pedagógicos e administrativos estavam presentes no evento. Também, estavam

neste evento representantes das instituições que apoiam outros projetos com o CEDEJOR, como a EMATER e a FETAEP/CONTAG.

Também, vários dos ex-educandos do projeto, hoje formados como Agentes de Desenvolvimento Rural (ADR), estavam presentes, e puderam também nos conceder entrevistas. Outro fato relevante é que ali não estavam presentes somente os educandos e ex-educandos do CEDEJOR Centro-Sul, mas sim, de todo o Sul, dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Tivemos a oportunidade conviver com os jovens-camponeses todo o tempo do evento, pois compartilhamos o alojamento juntos, que eram as salas de aulas da Escola Estadual Professor Antonio Withemichen. Inclusive tivemos a oportunidade de conversarmos com o diretor dessa escola. O evento foi realizado nessa escola da comunidade e no salão paroquial da primeira igreja Ucraniana no Brasil, ao lado da escola.

Dentre as oficinas do evento, participamos daquela que discutiu a "Organização Sindical". Após a oficina tivemos a oportunidade conversarmos com o representante do setor da juventude da FETAEP, que ministrou a oficina. Esta oficina e a entrevista foram fundamentais para entendermos as relações dos movimentos sociais camponeses ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário.

Neste evento, entrevistamos cerca de 30 sujeitos, entre estes estavam estudantes-camponeses e os ADR – Agentes de Desenvolvimento Rural (as questões estão no Anexo I); o diretor da escola-sede; um representante da juventude e da cultura Ucraniana; alguns estudantes do 3º ano do ensino médio da escola-sede; uma ministrante de oficina e um representante da FETAEP/CONTAG. O principal objetivo era a entrevista com educandos-camponeses do CEDEJOR, todavia, estes outros sujeitos nos ajudam a entender melhor o contexto no qual estes jovens-camponeses estão inseridos.

C.2 - TRABALHO DE CAMPO NO CEDEJOR CENTRO SUL/PR - NOV. 2011

Nosso segundo trabalho de campo foi na sede do CEDEJOR Centro-Sul no município de Guamiranga/PR no período de 21 a 25 de novembro de 2011. Este trabalho de campo foi muito satisfatório, tendo em vista que conseguimos conversar com quase todos jovens-camponeses presentes durante este Tempo Escola (a exceção ficou por conta de apenas um estudante que sofreu acidente automobilístico e que impossibilitou de conversarmos com

o mesmo neste período, mas conversamos com ele em dezembro). Assim, ao todo conversamos com 12 jovens.

Um dos nossos objetivos ao entrevistar os estudantes nesta etapa foi o de conseguir apreender o que havia mudado na opinião dos jovens desde a fase do Acampamento da Juventude Rural no mês de abril, onde pudemos conversar com vários desses jovens que haviam entrado recentemente no CEDEJOR e ainda estavam pensando em seu projeto de empreendedorismo. Outro objetivo foi o de conversar com alguns jovens que não estavam presentes no Acampamento da Juventude Rural.

Quanto aos jovens que havíamos entrevistado, a diferença é que este era o momento de finalização dos projetos. Sendo assim, acompanhamos a finalização dos projetos a serem defendidos em dezembro de 2011. A defesa dos projetos encerra, junto com a formatura, o ano letivo e, então, eles se formam em Agentes de Desenvolvimento Rural – ADR.

Dentre os responsáveis pelo PEJR, entrevistamos três. O gerente executivo do CEDEJOR, ele é engenheiro agrônomo e é responsável pela administração, capitação dos recursos, estabelecimento de parcerias etc., fiscaliza todo o processo, inclusive o pedagógico. A educadora e coordenadora do CEDEJOR Centro Sul (12 municípios) e Caminhos do Tibagi (09 municípios) no estado do Paraná, quecomeçou em 2010, quando trabalhou como educadora, e em 2011 assumiu a coordenação. E a educadora e agrônoma, que está no CEDEJOR desde 2010, e é moradora da região, município de Prudentópolis. A relevância destas entrevistas se deve ao fato de que suas respostas correspondem à definição de que o CEDEJOR tem a respeito da realidade (visão de mundo).

Entrevistamos um membro do Conselho Comunitário**.** Ele é um militante antigo da causa da juventude na área rural. Começa no grupo de jovens da igreja. Foi da Pastoral da Juventude Rural antes de fazer parte do conselho comunitário do CEDEJOR. Tem vários cursos de formação na área de agricultura. A entrevista com o mesmo, agricultor familiar e membro do conselho comunitário, foi uma parte fundamental do trabalho de campo para se entender o processo. Pois, além dos educadores, coordenação e gerência, pude ouvir a opinião de um agricultor que participa do processo.

Uma das atividades que eu pude acompanhar ocorrendo no CEDEJOR com os jovens, pelo menos parcialmente, foi uma aula sobre a oratória. A oratória faz parte dos cursos de formação do PEJR. A data dessa atividade, final do ano, está relacionada a necessidade de apresentação dos projetos pelos jovens.

Para além das entrevistas realizadas, foi muito significativa minha observação e participação nos espaços-tempos de descanso dos jovens, pois uma das funções do curso, e nota-se, conseguida com êxito, é a de promover a sociabilidade entre os jovens, de maneira que troquem conhecimentos, experiências distintas, culturas de sua realidade socioespacial etc.

Uma experiência muito importante que participei neste trabalho de campo foi o fato de poder ter ido conhecer o CEDEJOR do Território Caminhos do Tibagi. Lá pude identificar diversas características distintas do CEDEJOR Centro Sul. Pois, os jovens são de realidades bem mais heterogêneas, inclusive, com a presença de quilombolas entre os mesmos. Pude conversar com uma quilombola que me contou um pouco de sua história e de suas dificuldades para estudar e se formar. Entretanto, o mais importante de minha ida ao CEDEJOR Caminhos do Tibagi foi o fato de eu ter participado da reunião inaugural de formação do conselho comunitário do Centro de Formação Familiar por Alternância Caminhos do Tibagi.

C.3 - TRABALHO DE CAMPO NO CEDEJOR CENTRO SUL/PR – DEZ. 2011

Nosso terceiro trabalho de campo no CEDEJOR foi o acompanhamentodurante os dois dias 14 e 15 de dezembro de 2011 da apresentação dos projetos dos educandos do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural. Esta apresentação recebeu o título de I Amostra Nacional de Projetos de Jovens Rurais Empreendedores, pois, primeira vez, foi realizada, simultaneamente, em todos os PEJR do Brasil.

Nossa intenção era observar como ocorre o processo de defesa dos projetos, como são formadas as bancas, o que os membros da banca cobram dos jovens empreendedores etc. Todas essas condições foram possíveis de ser observadas nestes dois dias de apresentações.

C.4 - TRABALHO DE CAMPO NO CEDEJOR CENTRO SUL/PR – DEZ. 2012

No quarto trabalho de campo tivemos dois objetivos. O primeiro foi de acompanhar a apresentação dos projetos de empreendedorismo dos jovens: **II Mostra Nacional de Projetos Empreendedores de Jovens Rurais** e a formatura, que foram realizadasno Centro de Formação para Agentes da Cidadania do Território Centro-Sul do Paraná em Guamiranga. O segundo objetivo foi de entrevistar a coordenadora do CEDEJOR Centro-Sul a respeito da formação de educadores do CEDEJOR.

As apresentações, diferentemente do ano anterior, foram feitas simultaneamente em dois locais. Os estudantes foram divididos em dois grupos que apresentaram separadamente seus projetos.

Assim como no ano anterior, os projetos tratavam de temas agrícolas e não-agrícolas. Os projetos apresentados foram os seguintes: Prestação de Serviços em Inseminação Artificial (2 projetos), Criação de galinha caipira de corte e postura (2 projetos), Ovinocultura, Produção de leite no Sistema Pastoreio Racional Voisin, Produção de leite convencional, Artesanato em crochê, Piscicultura - Pesque e Pague, Piscicultura - Criação e engorda de peixes (2 projetos), Olericultura orgânica na área urbana, Prestação de serviços em eletrônica, Academia Social, Lanchonete, Loja de utilidades e 1,99 (esse projeto já está implantado).

Nas bancas estiveram presentes representantes de diversas áreas do conhecimento e de diversas instituições, como: técnico do EMATER, especialista em marketing, veterinário, economista, técnico em inseminação. Eles deram suas opiniões sobre diversos elementos presentes nos trabalhos como: formas de implantação do projeto, os custos, as viabilidades etc.

Na formatura estiveram presentes familiares dos jovens, além de representantes do Conselho Deliberativo do CEDEJOR, do Conselho Comunitário, da Secretaria do Direito da Criança e do Adolescente e do Instituto Federal do Paraná.

A entrevista com a coordenadora do CEDEJOR Centro Sul foi importante para esclarecermos algumas dúvidas mencionadas pela banca. Ela nos revelou que ocorreram mudanças no formato de implantação do CEDEJOR. As turmas serão locais e não mais de todo o território, como é feito até o momento. Estas mudanças têm como principal objetivo diminuir os custos, tendo em vista que se tem hoje uma despesa muito grande com o deslocamento e abrigo desses estudantes durante o tempo-escola.

Outro motivo é o fato de que o CEDEJOR está buscando sua independência com relação ao Instituto Souza Cruz. Portanto, terão que buscar novas parcerias. O ISC vai ficar apenas com seus parceiros em outros locais do Brasil.

Com relação à formação dos educadores, nos disse que esta foi feito até o momento nos meses de janeiro, em lugares alternados, por um período de uma semana, com a participação de todos os educadores. As temáticas trabalhadas vinham da necessidade dos próprios educadores em entender mais profundamente determinados temas trabalhados o PEJR. Entre eles, o empreendedorismo, a agricultura familiar etc. Estes seminários são ministrados por professores de universidades que são especialistas nestes assuntos.

A outra parte de meu trabalho de campo foi a conversa com os jovens, sem gravar entrevistas (observação participante), e a leitura do material que foi trabalhado com eles durante este ano. Neste material, pude ver as aulas que foram dadas acerca de determinadas temáticas, como estudo de mercado, novas profissões rurais, processos sucessórios da agricultura familiar etc.

C.4-TRABALHO DE CAMPO NO INSTITUTO SOUZA CRUZ

O Instituto Souza Cruz fica Localizado no 4° andar do Prédio da empresa de cigarros Souza Cruz, na Rua Candelária, n. 66, centro, no Rio de Janeiro/RJ. Ficamos no Rio de Janeiro de 22 à 25 de maio de 2011, tendo em vista que não conseguimos fazer todas as 03 entrevistas seguidamente. Sendo assim, fizemos a primeira entrevista com o Assessor de Comunicação do Instituto Souza Cruz no dia 23 de maio de 2011; entrevistamos o Gerente de Projetos Sociaisdo ISC no dia 24 de maio de 2011 e o Consultor de Projetos Sociais e Comunicação para o Desenvolvimento Social no dia 25 de maio de 2011 (as perguntas feitas aos coordenadores do Instituto Souza Cruz estão no Anexo I).

É importante que salientemos que apesar de o processo de entrar em contato com o Instituto Souza Cruz e de marcar os dias das entrevistas tenha sido um processo demorado, a recepção e a atenção dada à entrevista concedida foram bem significativas. Todos os entrevistados demonstraram a satisfação em falar acerca desse projeto que os eles estão coordenando, por isso todos se prontificaram a nos atender com um tempo razoável, tendo em vista que passaram a sensação de acreditar nesse projeto de desenvolvimento e de educação para o campo.

O primeiro entrevistado foi o Assessor de Comunicação do Instituto Souza Cruz e responsável por reportagens da Revista Marco Social. Ele é formado em jornalismo e tem pós-graduação em Marketing. Trabalha há 04 anos no Instituto Souza Cruz.

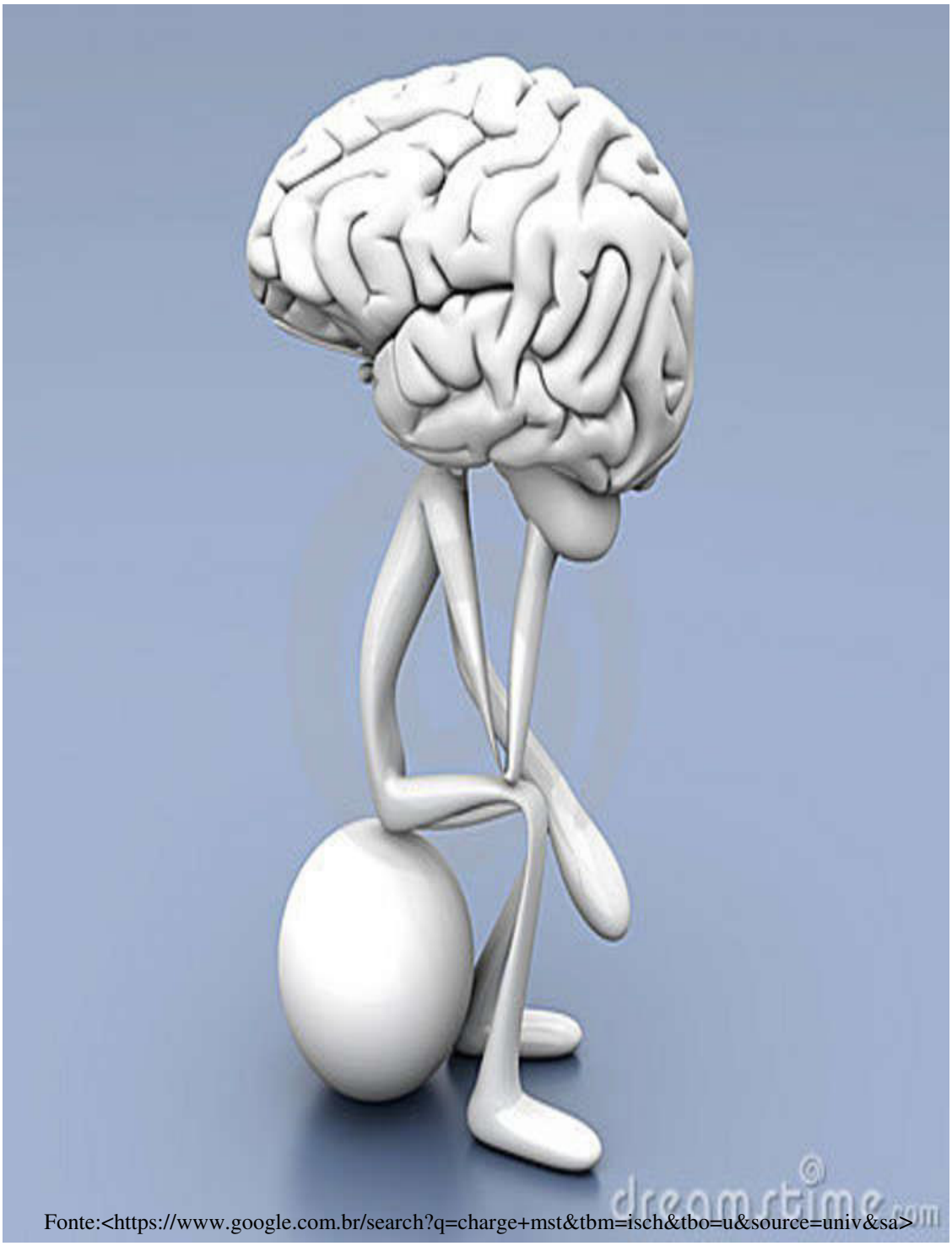
Nosso segundo entrevistado é um dos mais importantes membros do Instituto Souza Cruz, o Gerente de Projetos Sociais do Instituto Souza Cruz e Coordenador da Rede Jovem Rural. Ocupa a função de direção e administração do Instituto Souza Cruz, é responsável pela gestão financeira e estratégica da instituição; pelo planejamento, execução e avaliação de projetos sociais e de desenvolvimento territorial (rural). Ele possui Graduação em Ciências Sociais pela UFF (1998) e Mestrado em Administração pelo Coppead - UFRJ (2000).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Nosso terceiro entrevistado foi o Consultor de Projetos Sociais e Comunicação para o Desenvolvimento Social, que trabalhou de outubro de 2003 até setembro de 2009, no Instituto Souza Cruz. Defende o uso da comunicação como instrumento de inclusão e desenvolvimento sustentável de diversos territórios brasileiros. Era editor da revista Marco Social, revista editada pelo Instituto Souza Cruz. Nesta revista mediou o debate entre os professores Bernardo Mançano Fernandes e Ricardo Abramovay que saiu publicado em uma de suas edições. Neste período ajudou a organizar o livro: "Vozes e Visões do Campo: II Intercâmbio da Juventude Rural Brasileira". Uma realização do Instituto Souza Cruz em parceria com o Ministério da Cultura.

Ele é Cientista Social com mestrado em Ciência Política e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atua como Professor Adjunto I de Sociologia e é Chefe do Departamento de Educação no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR). É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NUFIPE) da Faculdade de Educação da UFF, com estudos sobre Antonio Gramsci, Educação do Campo, Juventude Rural, Florestan Fernandes, Ensino Privado e Sociologia da Educação.

CAPÍTULO I - OS TERRITÓRIOS IMATERIAIS EM DISPUTA: A TEORIA, A POLÍTICA E A IDEOLOGIA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO



Fonte:<https://www.google.com.br/search?q=charge+mst&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa>

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Nós vos pedimos com insistência:
não digam nunca "isso é natural"
diante dos acontecimentos de cada dia,
numa época em que reina a confusão,
em que corre sangue
em que o arbitrário tem a força de lei,
em que a humanidade
se desumaniza,
não digam nunca:
"isso é natural"
para que nada passe
a ser imutável!
Sob o familiar, descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem o
inexplicável.
Que tudo que seja dito ser habitual,
cause inquietação.
Na regra é preciso descobrir o abuso,
e sempre que o abuso for encontrado,
é preciso encontrar o remédio.

Bertolt Brecht[7]

> *[...] três formosas perguntas por meio das quais a produção do conhecimento se inicia: Por quê? Como? e Para quê?* (OLIVEIRA, 2004b, p. 11).

Este capítulo tem como objetivo discutir a questão política-ideológica e as intencionalidades que são intrínsecas a produção do conhecimento científico. Este conjunto de elementos presentes no processo de construção do conhecimento científico formam diferentes paradigmas a partir do conjunto de pesquisadores que os constroem e os seguem. Devido ao caráter político-ideológico dos mesmos, estes paradigmas estão sempre disputando a hegemonia da produção/reprodução do conhecimento científico e a sua materialização na realidade, por isso, estes podem ser denominados de territórios imateriais.

Em torno desta disputa enfatizamos o caráter ideológico inerente a produção do conhecimento científico. Neste sentido, adotamos e explicamos nossa concepção de ideologia. Concepção esta que baseada, principalmente,em Antonio Gramsci, entende a ideologia como "visão de mundo" e não como falsa consciência. Por isso, temos na realidade uma disputa

[7] Poema: **Isso é natural?**

entre ideologias que compõem o conhecimento científico e, por consequência, esta disputa também ocorre na Educação do Campo.

1.1 – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM QUESTÃO

> *"[...] há necessidade, por parte do intelectual, de ler não apenas uma, mas as várias versões sobre um fato, para que possa ter uma outra visão do mundo, uma visão real dos fatos concretos, já que o mundo pode ser visto com muitas lentes distintas".* (SANTOS, 1996, p. 59).

Entendemos que é imprescindível que no decorrer do processo de construção do conhecimento científico confrontemos a nossa interpretação da realidade com as diversas outras formas de interpretá-la, tendo em vista que "[...] o debate e o confronto das idéias são também função básica da produção acadêmica e da reflexão intelectual [...]". (OLIVEIRA, 2004a, p. 27). Por isso, ao fazermos uma análise sobre a realidade devemos mergulhar no debate político, ideológico e teórico/filosófico (OLIVEIRA, 1999; 2004a). No entanto, devemos romper com considerações que tentam simplificar o conhecimento científico, por exemplo, os que classificamas teorias/teóricos em "Bons ou Maus", "Verdadeiros ou Falsos", isto porque não temos a pretensão de tentar buscar "verdades absolutas". Temos que ter a clareza nessa análise que a construção do conhecimento nunca deve ser feito "[...] de forma maniqueísta, o que está certo ou errado. Trata-se, isso sim, de ***construir as explicações das diferenças, demarcá-las e revelá-las por inteiro*** [...]". (OLIVEIRA, 2004a, p. 27, grifo nosso).

Pretendemos construir nossa reflexão de maneira a pensar sempre o conhecimento científico inserido no interior do debate político-ideológico. Delimitando as diferenças entre aqueles pesquisadores que procuram utilizar o conhecimento científico a fim de auxiliar no processo de transformação social e aqueles que buscam manter a ordem estabelecida. Pois, no interior do processo de construção do conhecimento "[...] uns engajam-se no establisbment, outros criticam-no. Uns fazem da ciência instrumento de ascensão social e envolvimento político, outros procuram ***colocar o conhecimento científico a serviço da transformação e da justiça social***". (OLIVEIRA, 2004a, p. 30, grifo nosso).

Nossa perspectiva é tentar construir explicações da realidade apontando política-ideologicamente para a mudança social. Utilizando-se da produção do conhecimento científico-geográfico como um instrumento que permita a construção da liberdade, da autonomia e do compromisso social (OLIVEIRA, 1999) participando no embate da luta de

classes a favor dos oprimidos/explorados/subalternizados/excluídos. Como disse Paulo Freire: "o meu ponto de vista é dos 'condenados da Terra', o dos excluídos [...]". (1999, p.16).

Defendemos as interpretações da realidade que foram construídas contra a manutenção da ordem vigente. Assumindo a disputa existente em torno da produção material/imaterial no interior de nossa sociedade desigual e estratificada em classes sociais. Levando em conta que a luta de classes está em todas as esferas sociais: na universidade, nos movimentos socioterritoriais[8], no Estado etc.

> Desse modo, desde o momento em que foram rompidas as bases comuns de cooperação, sendo instaurados preceitos de diferenciação social, toda a produção humana, seja ***material ou imaterial***, tem revelado ações que reforçam ou dilapidam as bases de sustentação de estruturas sociais consolidadas. Em outras palavras, ***advogam, a mudança ou a manutenção do status quo***. Daí conclui-se que somos sujeitos políticos, pois inelutavelmente adotamos posturas que, dentro de uma sociedade desigual, manifestam ***posicionamentos favoráveis ou contrario à ordem vigente***. (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 113, grifo nosso).

De acordo com Eliane Tomiasi Paulino, nossas opções teóricas, não são neutras, e que, portanto, carregam consigo uma carga que além de teórico-filosófica é político-ideológica. Todas as nossas ações demonstram qual é a nossa posição acerca da luta de classes. Os conceitos cunhados, as teorias consolidadas, os paradigmas vigentes, etc., são consequência direta de nossa capacidade e liberdade de assumir posições no processo de construção do conhecimento científico.

> É preciso lembrar que ***nenhum conhecimento é neutro***, como já se tem amplamente demonstrado no profícuo debate teórico sobre a filosofia da ciência, sendo igualmente necessário advertir que os argumentos e até mesmo as palavras que utilizamos para publicizar o conhecimento que acionamos para desvendar a realidade nada têm de inocentes. Em outras palavras, estamos explicitando que as considerações aqui tecidas são coerentes com uma orientação ***filosófica, teórica***, que decorrem exatamente ***do lugar político que queremos ocupar no mundo das classes***. [...]. (2006, p. 1, grifo nosso).

Para construirmos um debate a respeito da disputa teórica, política, ideológica, metodológica, utópica, paradigmática etc., existente na elaboração do conhecimento científico se faz necessário entender cada um dos elementos que compõe esta disputa no interior da produção do conhecimento científico. Neste sentido, a elaboração de uma ***teoria*** requer que

[8]Conceito de Bernardo Mançano Fernandes (2005). Vamos discuti-lo no capítulo II .

tenhamos duas situações fundamentais. A primeira é o levantamento de um problema, pois sem problemas não é necessário elaborarmos nenhuma teoria ou que busquemos pesquisar sobre algo. O segundo é a proposição de algumas possibilidades de solução para os problemas que foram levantados. Esta verificação de problemas e a busca por soluções só se torna possível devido à racionalidade do ser humano. Corroborando neste sentido, Antonio Raimundo dos Santos explica:

> Seres racionais, porém, são capazes de pensar; isto é, são capazes de transformar necessidades sentidas em problemas, que se manifestam como questões. Questões, por sua vez, pedem soluções. Levantar problemas e gerar soluções é o que se chama ***atividade intelectual ou teórica.*** Teorizar é levantar um problema e para ele gerar soluções possíveis. É desnecessário dizer que cada problema não tem uma solução, mas infinitas possibilidades de solução. (2001, p. 16, grifo do autor).

O ser humano tem a capacidade intrínseca de ***questionar a realidade intencionalmente***. Isto quer dizer que o ser humano tende a buscar uma resposta que ultrapasse o sentido natural das relações nas quais se encontra inserido. Este fato leva ao surgimento de uma pluralidade de respostas e de concepções acerca da realidade.

> ***A capacidade de questionar intencionalmente*** é, pois, a marca maior de racionalidade. É o que permite ao ser racional ir além das respostas naturais, únicas, para suas necessidades, impostas por instinto/ambiente/rotina, e diversificar. A razão manifesta-se na diversidade das respostas. (SANTOS, A., 2001, p. 17, grifo nosso).

As teorias são produto das necessidades individuais e coletivas de dar explicações para realidade. Nascem da necessidade humana de organizar soluções para os seus problemas. Isto significa que a teorização é resultante da própria prática existencial humana.

> [...] Resultado do esforço individual e coletivo para dar significação à realidade, a teoria é a geradora e organizadora da cultura e das suas ciências. Qualquer de nossas ciências compõe-se de um conjunto metodicamente organizado de soluções e problemas já levantados, ou atualmente em desenvolvimento, relativos a uma dada necessidade humana. Isto é, a teoria científica é um instrumento avançado da prática existencial. (SANTOS, A., 2001, p. 18).

A discussão de teoria na concepção clássica da filosofia grega significava "[...] conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro sem preocupação prática".(JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 266). Mas, atualmente, nas ciências humanas, "[...] a teoria pode ser concebida como um conjunto

de conhecimentos, leis e princípios que permitem uma leitura e uma interpretação da realidade [...]". (SPOSITO, 2004, p. 59).A teoria é um conjunto de elementos que são necessários para conseguirmos fazer a organização do conhecimento. A teoria tem que estar em concordância com o método, pois este vai ser o diferencial quando formos tratar os conceitos e as categorias.

> ***A teoria, conjunto de elementos racionais, organiza o conhecimento a partir de uma lógica interna e através da utilização de um determinado método***. Deve haver coerência, portanto, entre a teoria (e toda a sua constituição racional) e o método (e todos os seus elementos e características constitutivos). Essa coerência vai permitir a leitura adequada das categorias e dos conceitos explicitados na teoria, diferenciando-se de outras teorias que trazem do mesmo tema ou assunto. (SPOSITO, 2004, p. 59, grifo nosso).

Na relação da teoria com o ***método dialético***, podemos dizer que a partir de Karl Marx e Friedrich Engels a teoria passa a adquirir um significado novo, com objetivo deatender os interesses da classe trabalhadora.Passa a ter um sentido revolucionário, com objetivo de desvendar a realidade na perspectiva das classes subalternas. Revelar a essência da dominação e da exploração de alguns sobre os demais. Bem como o de apontar caminhos para a libertação dessa dominação. Inicia-se, assim, a concepção da produção do conhecimento inerente a luta de classes. A interpretação do mundo passa ser disputada pelas classes que o compõem.

> [...] Marx e Engels dão à teoria um sentido inteiramente novo enquanto crítica revolucionária [...]. A teoria está encarregada de desvendar os processos reais e históricos enquanto resultados e enquanto condições da prática humana em situações determinadas, prática que dá origem a existência e à conservação da dominação de uns poucos sobre todos os outros. A teoria está encarregada de apontar os processos objetivos que conduzem à exploração e à dominação e aqueles que podem conduzir à liberdade. (CHAUÍ, 1980, p. 30).

A teoria não é o sinônimo de ideologia/idealismo[9]. Ela não inverte a lógica da realidade fazendo da mesma resultante das ideias. Ela também, não substitui a prática e nem é a responsável por guiar a prática Na verdade, existe uma relação indissociável entre teoria e prática. Esta relação teoria-prática é uma relação dialética[10]. Esta prática não é algo que existe *a priori*, mas se trata de uma construção histórica determinada pela ação dos indivíduos

[9] Vamos discutir este conceito mais adiante.
[10] A dialética é o movimento das contradições. A contradição é a existência de uma relação de negação interna entre termos que só existem graças a essa negação (CHAUÍ, 1980).

em sociedade. Esta relação é dialética, pois a teoria nega a prática imediata, como algo dado. E a prática nega a teoria como um conhecimento autônomo desvinculado da prática, o idealismo teórico, separado da realidade que o deu origem. A prática nega a teoria como a guia da ação dos seres humanos. A relação teoria-prática dá origem ao que podemos denominar de *práxis*, ou seja, a relação simultânea e recíproca entre teoria e prática. Esta relação dialética existente entre teoria e prática é explicada da seguinte maneira por Marilena Chauí:

> A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca por meio da qual a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações. Revela o modo pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidos por essas próprias condições. A prática, por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação. Por isso Marx e Engels afirmam que conhecem um único tipo de saber: a ciência da história. (1980, p.32).

Dessa maneira, a ação teórica e ação prática são elementos inerentes ao ser humano. Assim, "[...] ação teórica e ação prática são indissociáveis no homem, da mesma forma que sua animalidade e sua racionalidade. [...] a função essencial da razão humana é melhorar a vida; da teoria, aprimorar a prática; da racionalidade melhorar o animal humano. [...]". (SANTOS, A., 2001, p. 17).

Outro componente imprescindível do conhecimento científico é o ***método.*** Na Geografia, este tema foi tratado por Milton Santos que afirmava que o método diz respeito à "[...] um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, ***a partir de um ponto de vista***. Este não é um dado em si, um dado a *priori*, mas uma construção. É nesse sentido que a realidade social é intelectualmente construída [...]". (1996, p. 62, grifo nosso). A partir do método o pensador tem a possibilidade de elaborar um sistema de conceitos que consiga abarcar o todo e as partes da realidade em interação (SANTOS, 1996).De uma maneira mais generalizada, podemos dizer que o método contém a ***visão de mundo do pensador***. As nossas ideias só se tornam coerentes se estiverem em consonância com o nosso

método. O método tem que ser coerente com a visão de mundo que propomos em nossa pesquisa. Em outras palavras: "[...] O método é o que nos proporciona sentimento de pertencimento à pesquisa, pois, constantemente, ele nos chama para assumirmos uma ***visão do mundo***, dando coerência entre as idéias". (STRAFORINI, 2004, p. 50).

O significado da palavra método deriva do grego e é constituído da junção da palavra ***meta*** (por, através de) e da palavra ***hodos*** (caminho). O método pode ser considerado como sendo o: "conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado. Por exemplo, na ciência, o estabelecimento e a demonstração de uma verdade científica". (JAPIASSU; MARCONDES,2008, p. 187).

É a partir do método que podemos fazer a leitura da realidade. O método permite ao pesquisador manipular determinados elementos da realidade elencados a partir de uma lógica definida. Cada intelectual[11]tem a liberdade de fazer a escolha de seus próprios referenciais teórico-metodológicos. A partir desses referenciais os intelectuais podem construir o pensamento.

> [...] Os métodos possibilitam que os estudiosos manipulem os elementos das realidades estudadas de acordo com suas lógicas. Estas são construídas pelas liberdades que os intelectuais possuem em escolherem seus referenciais teóricos e assim construírem seus próprios pensamentos ou até de se subordinar aos pensamentos de outros cientistas. (FERNANDES, 2009, p. 13).

Para compreendermos a diversidade de métodos é necessário entendermos que as bases teóricas que foram os responsáveis pela organização do pensamento científico e filosófico até hoje foram: o empirismo inglês, o idealismo alemão, a dialética hegeliana, o positivismo comteano e o materialismo histórico marxista. Estas teorias deram origem a métodos distintos. Estes serviram de base para interpretações distintas acerca da realidade(SPOSITO, 2004). A utilização destes depende da intencionalidade e da postura política assumida pelo intelectual. Dessas bases teóricas nascem os principais métodos que embasam a construção do conhecimento científico até o momento: "[...] hipotético-dedutivo, ***dialético*** e fenomenológico, porque eles contêm as características de um método científico, como leis e categorias, e estão historicamente, relacionados a procedimentos específicos e teorias disseminadas pela comunidade científica". (SPOSITO, 2004, p. 29, grifo nosso).

[11] O intelectual para Milton Santos é aquele que tem o objetivo de colocar as verdades em crise, incomodar, advogar pela mudança do que está estabelecido (Informação verbal. Entrevista no Programa Roda Viva da TV Cultura, 1997).

De acordo com Hilton Japiassu e Danilo Marcondes, o método dialético: "na concepção clássica [...] é aqule que procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão". (2008, p.187). É inerente ao método dialético, o confronto de visões de mundo, a oposição, a contradição etc.Elemento fundamental do método dialético é a tensão estabelecida entre afirmação e negação. Todo pensamento estabelecido gera a sua negação. Essa relação gera uma nova elaboração que contém as outras duas ideias confrontadas. A próxima negação será a negação da negação. Estes três estágios da dialética foram denominados por Friedrich Hegel de tese, antítese e síntese(SPOSITO, 2004).

É Friedrich Hegel, então, que passa a conceber o pensamento como uma dinâmica que se realiza por meio de superações movidas pela contradição. Como explica Moacir Gadotti:

> Hegel concebe o processo racional como um ***processo dialético***no qual a ***contradição***não é considerada como "ilógica", paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese. (2000, p.18, grifos do autor).

Todavia, Friedrich Hegel chega ao real, ao concreto, partindo do abstrato. Para o mesmo é a razão domina o mundo objetivando a unificação, a conciliação, a manutenção da ordem do todo. Esta éa razão dialética: unidade e oposição de contrários (GADOTTI, 2000). A partir dessa perspectiva apontada por Friedrich Hegel, Karl Marx vai construir sua crítica ao idealismo presente em sua dialética. Dizia ele que, como num negativo de filme fotográfico, a dialética hegeliana estava de "cabeça para baixo". A dialética materialista tinha a função de colocar na posição correta à dialética. Todavia, o movimento da realidade apresentado por Friedrich Hegel continua sendo defendido por Karl Marx.

> [...] a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede que ele tenha sido o primeiro a apresentar suas formas gerais do movimento de maneira abrangente. Com ele, ***a dialética está de cabeça para baixo. Ela deve ser invertida***, para que se revele o núcleo racional dentro da ganga mística. (MARX, 1984, p. 102, grifo nosso).

Foi com Karl Marx e Friedrich Engels que a dialética adquire um *status*filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico) (GADOTTI, 2000). Eles substituem o idealismo pelo materialismo,e a dialética materialista passa a ser considerada a ciência das leis gerais do movimento.

> Marx substitui o idealismo de Hegel por um realismo materialista [...]. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. [...]. A dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ***ciência das leis gerais do movimento*****,** tanto do mundo exterior como do pensamento humano. [...]. (GADOTTI, 2000, p. 19, grifo do autor).

A dialética é o método capaz compreender o ***movimento na história*** a partir da confrontação da ***tese-antítese-síntese***. A partir do entendimento do movimento da história podemos compreender a totalidade das relações sociais rompendo-se com a visão fragmentária do positivismo(SPOSITO, 2004). A partir do método dialético, Karl Marx pode elaborar conceitos, desenvolver teorias e interpretar as determinações do modo de produção capitalista. Assim, a concepção de movimento da história possibilitou a Karl Marx, "[...] a elaboração de conceitos (renda absoluta, mercadoria) e de teorias (mais-valia, por exemplo), permitiu a mais elaborada leitura do capitalismo como modo de produção historicamente produzido com todas as suas determinações". (SPOSITO, 2004, p. 44).

A partir de várias influências difusas, Karl Marx desenvolveu um método que incorpora de maneira indissociável a teoria e a prática, o concreto e o abstrato. A sua grande contribuição está no fato de que ele demonstra que o ser humano tem a capacidade de mudar a história ao invés de apenas se adaptar a ela.

> [...] Certos aspectos do método de Marx devem ser encontrados nos escritos de seus precursores. Leibniz e Spinoza forneceram modos relacionais de pensamento e um conceito de totalidade [...]. Hegel deu uma versão da dialética; Kant propôs inúmeros dualismos para serem resolvidos; os economistas políticos ingleses forneceram métodos práticos de investigação das atividades materiais de produção da sociedade. Marx reuniu todos esses elementos difusos (e mais) constituiu um método que, pela ***fusão da teoria abstrata e da prática concreta, permitiu a criação de uma prática teórica através da qual o homem podia antes moldar a história do que ser moldado por ela***. Marx viu que ninguém antes tinha visto: que os inumeráveis dualismo que cercam o pensamento ocidental (entre o homem e a natureza, entre fato e valor, entre sujeito e objeto, entre liberdade e necessidade, entre a mente e o corpo e entre o pensamento e a ação) podiam ser resolvidos somente através do estudo da prática humana; e, quando necessário, através de sua criação. [...]. (HARVEY, 1980, p.247-248, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

O materialismo dialético[12] tem um duplo objetivo:1.°) como ***dialético*****,** estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde o pensamento, passando pela natureza e sociedade. 2.°) como ***materialismo*****,** é uma concepção científica que considera o mundo como uma realidade material (natureza e sociedade). Nesta realidade dinâmica o ser humano é capaz de conhecê-la e transformá-la. Este método possui três leis gerais (formuladas por Friedrich Engles). Estas leis gerais dizem respeito ao movimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano: ***(1) a transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; (2) a unidade e interpretação dos contrários, e (3) a negação da negação***. A dialética, também, possui suas categorias. Essas categorias podem ser organizadas em pares contraditórios ou em tríades:***matéria e consciência; singular, particular e universal; particular, movimento e relação; qualidade e quantidade; causa e efeito; necessário e contingente; conteúdo e forma; essência e fenômeno; possibilidade e realidade; simples e complexo; homogêneo e heterogêneo; concreto e abstrato; forma e conteúdo; essência e fenômeno;possibilidade e realidade*** (GADOTTI, 2000; SPOSITO, 2004).

Existe outra característica importante que diferencia o método dialético de outros métodos como o hipotético-dedutivo e o fenomenológico-hermenêutico. Na produção do conhecimento científico desenvolvido a partir do método hipotético-dedutivo o objeto é mais importante do que o sujeito. O objeto prevalece sobre o sujeito, ou seja, "[...] o objeto estudado é posicionado a montante, influenciando o pesquisador e os seus conhecimentos, mesmo que a neutralidade científica seja um pressuposto básico. O real é descrito por meio de hipóteses e deduções". (SPOSITO, 2004, p. 34). Esta consideração pode ser ilustrada pela relação: "Sujeito < Objeto".

Ao contrário, no método fenomenológico-hermenêutico o sujeito é mais importante do que o objeto. Isto quer dizer que: "No método fenomenológico, é o sujeito quem descreve o objeto e suas relações a partir do seu ponto de vista, depois dele se apropriar intelectualmente. O objeto torna-se elemento a jusante, correndo o risco de se tornar apenas o elemento a ser analisado". (SPOSITO, 2004, p. 38). Esta consideração pode ser ilustrada pela relação: "Sujeito > Objeto".

Discordando da consideração dos dois métodos mencionados, na dialética a relação sujeito-objeto se dá de forma dinâmica e contraditória não ocorrendo sobreposição de um sobre o outro. Podendo ser representado da seguinte maneira:"Sujeito <- - - > Objeto". Esta

[12] Vamos retornar a este debate quando formos discutir sobre o Paradigma da Questão Agrária.

relação sujeito – objeto existente na dialética se deve ao fato de que as elaborações teóricas feitas a partir desse método são construídas tendo como base a contradição e o movimento. Este fato torna as teorizações, que tem como pressuposto metodológico a dialética, mais críticas.

> ***No método dialético o sujeito se constrói e se transforma vis-à-vis o objeto e vice-versa***. Neste caso, teremos as antíteses e as teses em constante ***contradição e movimento***. Geralmente, os trabalhos que se utilizam desse método se caracterizam por ser mais críticos da realidade por sua concretude e pelo fato de mostrarem as contradições existentes no objeto pesquisado. (SPOSITO, 2004, p. 46-47, grifo nosso).

Outra característica importante com relação à dialética materialista é o fato de que quando Karl Marx e Friedrich Engels afirmam que são as condições materiais que condicionam o ser social, ele nos aponta a possibilidade da mudança, a partir da *práxis* dos sujeitos, ou seja, a ação sobre a realidade material pode significar superação (ALMEIDA, 2006; CAMACHO, 2008).

Com relação à discussão de ***conceito***, segundo Hilton Japiassu e Danilo Marcondes, emseu sentido geral, diz respeito à " [...]uma noção abstrata ou idéia geral, designando, seja um objeto suposto único (ex. o conceito de Deus), seja uma classe de objetos (ex. o conceito de cão). [...]". (2008, p. 51). Os conceitos possuem a identidade dos autores, seus respectivos grupos de pesquisa, os paradigmas, as tendências e as variações em torno do mesmo. A ruptura ou a continuidade com determinados conceitos dependem do movimento da sociedade em determinado período histórico. Os conceitos estão relacionados com a necessidade de poder explicar a realidade naquele momento histórico não estando desvinculados das suas relações sociais e do desenvolvimento tecnológico próprio desse período. Um elemento primordial da constituição dos conceitos são os conflitos de interesse que regem a sociedade. Logo, a teoria e o conceito não podem ser pensados desvinculados do posicionamento político-ideológico de seus pesquisadores. O mesmo conflito de interesse presente na sociedade está presente também na academia e na produção do conhecimento. A hegemonia do conceito depende de uma disputa no interior da academia. A produção do conhecimento científico, entre elas a geográfica, fundamenta sua elaboração científica, principalmente, nos conceitos. O conceito é resultado de uma elaboração científica onde a ideia deve ser confrontada com a realidade empírica(SPOSITO 2004).

Dizer que o conceito é estabelecido na relação entre o método e a teoria, significa que o mesmo se dá no movimento entre ***pensamento-pensante, pensamento-pensado e***

realidade. Na elaboração do conhecimento científico, a partir da perspectiva do método dialético, o conceito é um exercício intelectual construído na dinâmica entre a realidade e a teoria, entre o concreto e o abstrato. Assim, o método, a teoria e a realidade são os três elementos centrais que dão origem ao conceito. Dito de outra forma: "A definição do significado do conceito é um exercício intelectual do movimento entre o abstrato e o concreto ou do movimento entre o ***método*** (pensamento pensante), a ***teoria*** (pensamento pensado) e a ***realidade*** [...]". (FERNANDES, 2008, p. 3, grifo nosso).

Outro elemento fundamental que interfere na elaboração do conhecimento científico é a ***intencionalidade.*** Tendo em vista que o exercício intelectual é exercido pelo pesquisador que não é neutro ao elaborar determinados conceitos. Assim, inerente a esta relação entre o pensador e o seu conceito elaborado está à intencionalidade, ou seja, ***é a intencionalidade que vincula o sujeito ao objeto, ou o pensador e o conceito pensado*** (FERNANDES, 2008). Anoção de intencionalidade é fundamental para entender o processo pelo qual ação e objetos seconfundem, através do movimento permanente de dissolução e de recriação do sentido. Ela permiteuma outra releitura crítica das relações entre objeto eação(SANTOS, 1999). Todo pensamento contém intencionalidade. Se o método, a teoria e o conceito são pensamentos, eles estão carregados de intencionalidade. Sendo assim, "[...] quando um pensador define a significação na construção de um conceito, está agindo com uma determinada intencionalidade por meio do método e da teoria [...]". (FERNANDES, 2008, p. 4).A intencionalidade pode ser entendida, a partir de John R. Searle, como sendo a ***direcionalidade*** do pensamento[13]. Em suas palavras:

> [...] a ***intencionalidade é aquela propriedade de muitos estados e eventos mentais pela qual estes são dirigidos para, ou acerca de, objetos e estados de coisa no mundo***. Se, por exemplo, eu tiver uma crença, deve ser uma crença de que determinada coisa é desse ou daquele modo; se tiver um temor, deve ser um temor de alguma coisa ou de algum acontecimento; se tiver um desejo, deve ser um desejo de fazer alguma coisa, ou de que algo aconteça, ou seja; se tiver uma intenção, deve ser uma intenção de fazer alguma coisa; e assim por diante em uma longa serie de outros casos. Sigo uma antiga tradição filosófica ao chamar ***"Intencionalidade" essa característica de direcionalidade*** [...]. (1995, p. 3).

A intencionalidade é "[...] Constituída em diferentes tendências pela experiência histórica dos sujeitos, que trabalhando com o rigor das teorias e dos métodos, define o

[13] É necessário fazermos uma ressalva no sentido de que estamos dando um conteúdo ***histórico*** para o conceito de ***intencionalidade*** que tem um sentido mais ***natural*** em John Rogers Searle (1995).

significado do conceito". (FERNANDES, 2008, p. 4). Ela significa a opção que os sujeitos têm para direcionar o seu pensamento. Esta direcionalidade leva a criação ou defesa de determinadas leituras da realidade que influenciam nas ações políticas dos movimentos sociais, partidos e sindicatos e nas políticas públicas adotadas pelo Estado. Dito de outra forma, a intencionalidade é a "[...] opção histórica que as pessoas fazem e que determinam a direção de seus pensamentos para a construção e defesa de ações políticas, políticas públicas, modelos de desenvolvimento, ou seja, leituras que direcionam as compreensões das realidades [...]". (FERNANDES, 2010, p. 4).Nesta perspectiva, a partir da intencionalidade, "[...] o sujeito delibera, planeja, projeta, dirige e propõe a significação e, por conseguinte, a interpretação, se realiza através das relações sociais no processo de produção do espaço e na compreensão desse processo. [...]". (FERNANDES, 2008, p. 4).

A intencionalidade explicita ação e poder, pois dar significado aos objetos e interpretá-los expressa à intenção do intelectual. Sendo assim, todo ato de criação carrega consigo uma intencionalidade. Logo, a intencionalidade é um ato político, pois criar, interpretar e dar significados requer como princípio a liberdade. A construção do conhecimento não pode ocorrer independente da intencionalidade. A partir da intencionalidade é que a teoria e os conceitos são criados. A intencionalidade é inerente ao processo de interpretação da realidade. Esta interpretação da realidade é condicionada pelos interesses das classes ou dos grupos dominantes ou subalternos. Dessa maneira, os pesquisadores criam teorias e conceitos a partir da intencionalidade da classe, grupo social ou instituição na qual se encontram inseridos(FERNANDES, 2008).

Os significados dos conceitos, sua atualidade, sua utilização etc. são definidos tendo como condicionante a intencionalidade. Os conceitos mudam de significado dependendo a teoria, o método, a intencionalidade e a ideologia, sendo que as mesmas se vinculam a um determinado grupo de pesquisadores e de instituições. Logo, os significados dos conceitos, sua amplitude ou restrição, dependem da intencionalidade do sujeito que elabora e ou que usa o conceito, pois éela que faz com que os estudiosos definam a totalidade de seus objetos. Nas palavras de Bernardo Mançano Fernandes: "[...] a proposição da amplitude da significação ou da restrição da significação de um conceito é definida pela intencionalidade. Assim, os conceitos ganham significados diferentes, de acordo com as teorias, os métodos e as instituições". [...]. (2008, p. 4).

Os pesquisadores que se vinculam a pressupostos teórico-metodológicos distintos chegam a conclusões distintas acerca da interpretação da realidade. Concebem também,

significados distintos a respeito dos conceitos. De forma mais específica, podemos dizer que os conceitos de campesinato, território e Educação do Campo, que são fundamentais em nossa reflexão teórica, a partir do materialismo histórico e dialético tem um significado distinto dos mesmos conceitos tratados sob outros pressupostos teórico-metodológicos. As análises são diferenciadas pela direcionalidade dada por quem cria ou utiliza os conceitos. Dito de outra forma:

> [...] Pensadores vinculados a diferentes correntes teóricas, como por exemplo, o Positivismo, o Neopositivismo, o Materialismo Histórico, a Fenomenologia elaboram distintas significações dos conceitos de Espaço e Território para realizarem diferentes interpretações. De acordo com as tendências das intencionalidades, os territórios podem ser vistos de diversas formas, por diferentes sujeitos. [...]. (FERNANDES, 2008, p. 4).

A intencionalidade pensada como um atributo da política e da ideologia propõe diferentes leituras para a realidade. Estas diferentes leituras geram conflitos e disputas na interpretação da realidade. Por isso, a intencionalidade demarca uma posição política de uma determinada classe social ou grupo social.

> [...] As intencionalidades propõem diferentes leituras para a realidade gerando conflitualidades materializadas pelas disputas nas interpretações dos fatos. ***A intencionalidade como opção histórica é também uma posição política, uma preferência pelas leituras de uma determinada classe social***. (FERNANDES, 2010, p. 4, grifo nosso).

A intencionalidade é uma propriedade da ***política***. A política pode ser entendida como liberdade a partir de Hannah Arendt (1998). As liberdades que os autores têm para externar suas concepções diversas na reflexão dos conceitos de território, campesinato e Educação do Campo demonstram o atributo político inerente a este processo. O uso dos conceitos pelos pesquisadores carrega consigo uma conotação político-ideológica. Esta condição permite que os pensadores exponham suas intencionalidades (FERNANDES, 2008). Tendo em vista que a formação de uma opinião é essência do pensamento organizado politicamente, ou seja, "[...] ***o pensamento político baseia-se em essência, na capacidade de formação de opinião***". (ARENDT, 1998, p. 30, grifo nosso).

Segundo Hannah Arendt (1998) a política resulta da pluralidade existente entre os humanos. Isto quer dizer que: "A política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas. [...]". (ARENDT, 1998, p. 24).Sendo assim, a política existe devido à diversidade de pensamento dos seres humanos. Por isso, "A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se

organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças. [...]". (ARENDT, 1998, p. 21-22).

Dessa forma, consideramos que para entendermos a constituição dos paradigmas (discussão que vamos começar a fazer neste capítulo) se faz necessário aprofundarmos no debate a respeito do processo de produção do conhecimento científico que incluem a teoria, a política, a ideologia, o método, a intencionalidade etc.

1.2 – AS IDEOLOGIAS EM DISPUTA: ELEMENTO INERENTE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES

Meu partido
É um coração partido
E as ilusões
Estão todas perdidas
Os meus sonhos
Foram todos vendidos
Tão barato
Que eu nem acredito
Ah! eu nem acredito...
Pois aquele garoto
Que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Agora assiste a tudo
Em cima do muro
Em cima do muro...
Meus heróis
Morreram de overdose
Meus inimigos
Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver...
Cazuza e Frejat[14]

Com relação ao conceito de ideologia, este sempre suscitou enorme polêmica na produção do conhecimento científico. De maneira geral, podemos identificar duas grandes modalidades de entendimento da ideologia na perspectiva marxista. Uma vai entendê-la como ***"produção da ilusão", "falsa consciência"***, outra a concebe como ***"visão do mundo"***. Na primeira, a ideologia propicia a ilusão da autonomia do pensamento e sua subordinação aos interesses da classe dominante,justificando a dominação de classe ou escondendo-a. Ao

[14] Música: Ideologia. Álbum: Ideologia. Gravadora: UNIVERSAL. Ano: 1988.

conhecimento crítico caberia a desmistificação, uma espécie de "verdade superior" que destrói a ideologia, podendo ser usada para as classes subalternas enquanto "esclarecimento". Na segunda, a ideologia é posta como "visão de mundo", a ideologia passa a ser vista como "dimensão política" inscrita na práxis. Defende-se, aqui, a unidade entre pensamento e ação. A ideologia cumpre um papel legítimo e crítico. A ideologia é avaliada em sua positividade, como a imaterialidade que impulsiona a prática social(MORAES, 2005).

Vamos, primeiramente, analisar como este conceito foi tratado por alguns autores marxistas que o compreenderam como fenômeno exclusivo das classes dominantes para manter a dominação, ou seja, como sinônimo de ***falsa consciência,***dentre estes destacamos Karl Marx e Friedrich Engels (1984), Marilena Chauí (1980; 2000; 2007) e Paulo Freire (1981; 1983a; 1983b; 1999). Depois, sem a intenção de esgotar este tema tão complexo, vamos trazer elementos para discutir a ideologia dentro de uma outra perspectiva, a ideologia como elemento inerente a realidade que é estratificada, desigual, contraditória, dinâmica e disputada. Neste caso, a idelogia é elemento intrínseco a produção do conhecimento. Instituições, pesquisadores, classes dominantes e classes subalternas produzem ideologia. Esta está em disputa pela hegemonia. A classe que está no poder tem a ideologia hegemônica e as classes subalternas produzem a contra-hegemonia. O significado de ideologia por nós defendido tem um sentido mais amplo significando: "[...] um conjunto de ideias, princípios e valores que refletem uma determinada ***visão de mundo,*** orientando uma forma de ação, sobretudo, uma prática política. [...]". (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 141). Para discutir o conceito de ideologia nesta perspectiva vamos nos basear nos autores Bernardo Mançano Fernandes (2009); Augusto Buonicore (2012); Leandro Konder (1998; 2002; 2012); Hilton Japiassu e Danilo Marcondes (2008); Antonio Carlos Robert Moraes (2005); István Mészáros (2004; 2008); Moacir Gadotti (2000) e Antonio Gramsci (1974; 1982; 1992; 2006).

De acordo Michel Löwy (1991), é difícil encontrar um conceito tão complexo e cheio de significados nas ciências sociais como o conceito de ideologia. O conceito de ideologia não nasceu com Karl Marx, elefoicriado pelo filósofo francês pouco conhecido chamado Destutt de Tracy (1754-1836)que publicou em 1801 um livro chamado ***Élements d'idéologize***. Quando criado dizia respeito à ciência das idéias, compreendendo o estudo da origem e do desenvolvimento delas (COTRIM, 2002). ParaDestutt de Tracy a ideologia era um ramo da zoologia (LÖWY, 1991). Estas eram tratadas como fenômenos naturais (biólogos), exprimindo a relação do corpo humano com o meio circundante (SPOSITO, 2004).

O conceito mudou de significado para "falsa consciência" depois que Napoleão Bonaparte chamou Destutt de Tracy e seus discípulos de"ideólogos" no sentido pejorativo, como sinônimo de "falseadores da realidade". Para Napoleão Bonaparte ideólogos são metafísicos que vivem em um mundo especulativo (LÖWY, 1991; KONDER, 2002). Todavia, este é um conceito que ganha força a partir de Karl Marxe Friedrick Engels que vaidifundiro conceito de ideologia como sinônimo de falsa consciência a partir de seu livro ***A ideologia Alemã*** publicado em 1845. Considera como ideólogos os metafísicos especuladores que ignoram a realidade.Na construção desse conceito em Karl Marx e Friedrich Engels, a ideologia se transformou em um conceito com caráter necessariamente pejorativo. Ele implica em ilusão ou se refere a consciência deformada. São ideias produzidas pelas classes dominantes que fantasiam a realidade engendrando uma consciência desfigurada sobre a mesma(LÖWY, 1991). Com estes autores, a ideologia se torna, especificamente, em um conjunto de ideias que "[...] ***dissimulam***essa realidade, porque mostram as coisas de forma apenas parcial ou distorcida em relação ao que realmente são. O que se buscaria ocultar ou dissimular na realidade seria, por exemplo, o domínio de uma classe social sobre outra". (COTRIM, 2002, p.47, grifo do autor). Assim, sua função é a de preservar a dominação.

Assim, em "A ideologia alemã", principal referência marxista para a discussão dessa temática, os autores afirmam: "[...] A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]". (MARX; ENGELS, 1984, p. 37). No início do texto, os autores avaliam de maneira crítica como se deu, até o momento, esse processo de interpretação da realidade material pelos seres humanos. Dizendo que o ser humano havia ***invertido*** a ordem nesta relação. Isto quer dizer que as representações criadas pelo próprio ser humano passaram a comandá-los como verdades supremas sem a compreensão de que se tratava de construções humanas. Sendo que estas representações dos seres humanos a respeito deles mesmos não passavam de ***falsas representações***. Este é o sentido principal proposto por Karl Marx para a ideologia. No prefácio, os autores afirmam: "até agora, os homens formaram sempre***idéias falsas***sobre si mesmos, sobre aquilo que são ou deveriam ser [...]". (MARX; ENGELS, 1984, p. 03, grifo nosso). E acrescenta: "as criações da cabeça deles desbordaram, agigantaram-se sobre a própria cabeça". E de "criadores, os homens se curvaram diante de suas próprias criações" (MARX; ENGELS, 1984).

Em "A ideologia alemã" Karl Marx tinha a intenção de focalizar a sua análise nos pensadores alemães pós-hegelianos, no qual o mesmo os considerava como ideólogos que ignoravam a realidade alemã. Como explica Marilena Chauí:

> Embora Marx tenha escrito sobre a "ideologia em geral", o texto onde realiza a caracterização da ideologia tem por título: A Ideologia Alemã. Isto significa que a análise de Marx tem como objeto privilegiado um pensamento historicamente determinado, qual seja, os dos pensadores alemães posteriores a Hegel. Sabemos que Marx dirige duas críticas principais aos ideólogos alemães (Feuerbach, F. Strauss, Max Stirner, Bruno Bauer entre os principais). [...]. Com isto, os ideólogos alemães, além de fazerem o que todo ideólogo faz (isto é, deduzir o real das idéias desse real), ainda imaginaram estar criticando Hegel e a realidade alemã simplesmente por terem escolhido novas idéias que, como demonstrará Marx, não criticam coisa alguma, ignoram a filosofia hegeliana e, sobretudo, ignoram a realidade histórica alemã. (1980, p. 14).

Karl Marx e Friedrich Engels tiveram como objetivo principal retratar as deformidades ideológicas causadas pela tradição idealista-subjetivista característica dos pensadores alemães que enfatizavam a importância do poder do imaterial sobre o material. Por isso, neste livro os autores:

> [...] ilustraram sua crítica às distorções ideológicas da tradição ***idealista*** subjetiva, que supervaloriza o poder das representações, com um exemplo sarcástico: o de um sujeito que insiste em convencer os outros de que os homens só se afogam porque, ao caírem na água, ficam presos à ***idéia*** de que são mais pesados que a água. Caso venham a se libertar do ***pensamento*** do peso, conseguirão flutuar. (KONDER, 2002, p. 39, grifo do autor).

Para os autores, isto seria como pensar que a gravidade seja somente uma ideia supersticiosa que nos foi dada, a partir do momento que conseguirmos romper com esta ilusão ela deixará de existir. Em suas palavras: "***Em tempos, houve quem pensasse que os homens se afogavam apenas por acreditarem na idéia da gravidade.*** Se tirassem esta idéia da cabeça, [...] ficariam imediatamente livres de qualquer perigo de afogamento. [...]". (MARX; ENGELS, 1984, p. 6, grifo nosso). Os autores fazem a seguinte consideração: "nenhum destes filósofos se lembrou de perguntar qual seria a relação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a relação entre a sua crítica e o seu próprio meio material". (MARX; ENGELS, 1984, p. 6). A partir dessas considerações, os autores chegam à definição do que é a ideologia, referindo-se como sendo a falta de capacidade de ***relacionar as ideias com a materialidade da realidade, com o real, o concreto***. Dito de outra maneira: "[...] era a expressão da incapacidade de cotejar as idéias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade. [...]". (KONDER, 2002, p.40).

Segundo Marilena Chauí, para Karl Marx, a ideologia era a inversão entre a ideia e o real. Neste sentido, "[...] Marx conservará o significado napoleônico do termo: ***o ideólogo é***

aquele que inverte as relações entre as idéias e o real. Assim, a ideologia, [...] passa a designar, daí por diante, ***um sistema de idéias condenadas a desconhecer sua relação com o real"***. (1980, p. 11, grifo nosso).A ideologia surge com o desprendimento da ideia do real-concreto. O pensamento não só passa a explicar a realidade como a produz também. É a crença na autonomia das ideias e na capacidade dessas ideias criarem a realidade. Podemos considerar a ideologia como fenômeno moderno que vem substituir os mitos e a teologia. Nesta concepção, os homens, a sociedade, a política, o Estado, o direito etc. são resultantes da manifestação da consciência (CHAUÍ, 2000). Dessa maneira, a ideologia para Karl Marx é um conjunto de códigos imateriais que se encontram separados das condições materiais que a produziu. As ideias são produzidas autonomamente sem necessitar da base material para constituí-la. Isto ocorre porque os ideólogos desconhecem a produção material para existência das relações sociais. O ideólogo ao se distanciar da história concreta cria uma história autônoma que se desenrola sem a participação dos sujeitos. Essa não é a historia real, mas apenas uma ideia sobre uma história que não foi criada, mas sim, inventada. Por isso, os ideólogos são os pensadores responsáveis, a partir da sistematização de ideias, em transformar as ***ideias das classes dominantes em ideias universais***. Os mesmos podem ser membros da classe dominante ou mesmo da classe média que se une a classe dominante (CHAUÍ, 1980).

Uma das questões mais relevantes levantadas por Karl Marx quando se refere ao processo de produção/reprodução da ideologia, diz respeito aos desdobramentos que tem a ideologia para a luta de classes. Esta é a grande contribuição que Karl Marx traz para a discussão de ideologia. Este fato cria um divisor de águas para discutirmos esse conceito. Pois, a partir desse pressuposto podemos confirmar que as teorias estão sempre ligadas às classes sociais e não se separa delas, mesmo que para o mesmo essas ideias estivessem vinculadas apenas as classes dominantes. Dizia ele que os pensadores-ideólogos têm o objetivo de apresentar os interesses das classes dominantes como se fosse o interesse comum de toda a sociedade. E, ao mesmo tempo, tenta apresentá-las como as únicas ideias válidas para a nossa sociedade e, portanto, indica a impossibilidade de refutá-las. Todavia, esclarece Karl Marx que o empenho dedicado pelos ideólogos das classes dominantes é tamanho que não é de todo desprezível. Assim, a preocupação de Karl Marx nunca foi o de desqualificar essas teorias divergentes, mas o de revelar os pontos falhos dessas obras. Esta postura se comprova no fato de Karl Marx ter estudado com afinco obras que eram consideradas por ele como sendo de ideólogos da burguesia, como foi o caso de Friedrich Hegel, Adam Smith e David Ricardo, que fizeram parte da construção de sua elaboração teórica. Muitas vezes, Karl

Marx considerava as obras dos ideólogos burgueses de melhor qualidade do que de alguns teóricos progressistas. Por isso, é importante ressaltar que Karl Marx não reduzia essas obras apenas a uma propaganda ideológica mentirosa e mal feita para as classes dominantes, tendo em vista que existem entre os elementos da construção ***falsa*** da realidade alguns elementos que constituem em uma interpretação verdadeira da realidade(KONDER, 2002).

Karl Marx tinha plena convicção de que as limitações ideológicas não era o motivo suficiente para fazermos uma caça destruidora a qualquer obra que apresente estas limitações. Tendo em vista que alguns pensadores produziram obras admiráveis, mesmo com estas influências ideológicas da classe dominante. Escritores clássicos como Homero, Ésquilo, Sófocles e Shakespeare eram admirados por Karl Marx, pois o mesmo sabia que seria inútil desqualificar estas obras devido às marcas ideológicas que as mesmas continham.

> Os representantes políticos de uma classe podem alcançar níveis excepcionalmente elevados de eficiência em suas ações históricas, apesar das limitações de seus horizontes ideológicos. ***Os representantes literários podem produzir expressões vigorosas, dignas de admiração irrestrita, apesar das limitações de seus horizontes ideológicos***. Como admirador das epopéias de Homero, das tragédias de Ésquilo e de Sófocles, do teatro de Shakespeare, Marx sabia quanto seria vã e ridícula qualquer tentativa de desqualificar esses autores através da invocação das marcas deixadas pela ideologia em suas obras. (KONDER, 2002, p. 44-45, grifo nosso).

A ideologia da classe dominante é produzida/reproduzida pelos seus ideólogos na academia, no governo, nos movimentos sociais reacionários (como a União Democrática Ruralista), nos partidos de direita etc. Isto porque a classe dominante exerce sua influência, maior do que as classes subalternas, sobre o Estado capitalista, sobre os meios de comunicação, sobre o setor produtivo, sobre a academia etc. A mesma classe domina, ao mesmo tempo, os meios materiais e imateriais da sociedade. No caso da sociedade capitalista, é a classe burguesa quem tem esse domínio. A classe burguesa se utiliza de diversos meios, inclusive do Estado, para disseminar a sua ideologia que justifica a dominação das camadas subalternas. Dessa forma, "As classes dominantes, ao governarem a sociedade dividida, utilizam o aparelho do Estado para inculcarem nos indivíduos das classes exploradas ***a ideologia que serve para justificar a exploração***. [...]". (KONDER, 1998, p.64-65, grifo nosso).

Concordando com a perspectiva de Karl Marx, para Marilena Chauí[15] a ideologia é a explicação para que os trabalhadores não se revoltem com a situação de exploração em que se encontram submetidos. Para que os mesmos não se percebam enquanto classe social e não enxerguem que a sociedade capitalista é formada de interesses antagônicos.

> [...] Como entender que o trabalhador não se revolte contra uma situação na qual não só lhe foi roubada a condição humana, mas ainda é explorado naquilo que faz, pois seu trabalho não pago (a mais-valia) é o que mantém a existência do capital e do capitalista? Como explicar que essa realidade nos apareça como natural, normal, racional, aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? ***A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia***. (1980, p. 23, grifo nosso).

A ocultação da realidade por parte da ideologia se torna necessária pelo fato de que se as classes sociais subalternas entenderem como sendo ilegítimas as formas de dominação impostas, as mesmas irão se revoltar e romper com as estruturas estabelecidas pela classe dominante. Portanto, o papel principal desempenhado pela ideologia é o do impedimento de que a dominação e a exploração se tornem perceptíveis, bem como o de ***esconder a existência das classes sociais***(CHAUÍ, 1980). Assim como em Karl Marx, para Marilena Chauí (1980), a ***luta de classes*** é o motivo para a existência da ideologia. Pois, a ideologia apresenta os interesses contraditórios como se fossem interesses comuns de toda a sociedade. Impedindo a percepção de que a história é feita pela dominação de uma parte da sociedade sobre outra. O sentido da ideologia é o de esconder a luta de classes. A ideologia é concebida como mais um dos instrumentos de dominação. Dessa maneira, a ideologia tem origem na luta de classes, tendo em vista que a sociedade possui suas instituições que são responsáveis pela reprodução das relações sociais. Estas instituições são pensadas por meio das ideias que vai desde a ciência a religião. Todavia, a luta de classes marca a divisão de interpretação e de finalidades dessas instituições porque as mesmas são marcadas pelas classes sociais que pressupõe a necessidade de uma ideologia. Neste sentido, a ideologia pode ser entendida como uma proposição teórica (religioso, filosófico ou científico) que escamoteia a luta de classes que lhe deu origem. Assim, o conhecimento científico, bem como as instituições privadas e o Estado podem ser usados pelas classes dominantes para manter a dominação.A ideologia é, portanto,

[15] Apesar de discordarmos em vários aspectos do conceito de ideologia presente em Karl Marx e em Marilena Chauí, estes autores nos ajudam a entender os mecanismos de funcionamento da ideologia da classe dominante. A discordância com relação aos mesmos será apresentada no decorrer do texto.

a ***imaterialidade*** da luta de classes. É sinônimo dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes, que envolve um conjunto de artifícios e práticas sociais, para manter a dominação e camuflar a existência do antagonismo de classes. A luta de classes não se manifesta apenas no confronto direto e material entre as classes sociais, mas por meio de um conjunto de procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos etc. que são utilizados pela burguesia a fim de manter a sua dominação.

A luta de classes está presente em todas as ações e procedimentos dos dominantes e dominados para manter ou destruir a dominação. Logo, a ideologia está presente em todos os momentos vividos pelos sujeitos em sociedade. A organização dos trabalhos em movimentos sindicais, movimentos sociais etc. pressupõe a existência da luta de classes[16] (CHAUÍ, 1980).O fato de a ideologia estar impregnada em todas as relações sociais, fez com que Karl Marx chegasse a uma conclusão que deu origem a sua famosa asseveração de que ***as ideias da classe dominante são as ideias dominantes na sociedade de cada período histórico,*** ou seja, ***a cada período histórico temos uma ideologia dominante que condiciona o funcionamento da sociedade***.

> ***As idéias da classe dominante*** – sustentava o filósofo – são, em cada época, ***as idéias dominantes***. Quer dizer: ***a classe que possui o poder material na sociedade possui ao mesmo tempo o poder espiritual***. A classe que dispõe dos meios da produção material também dispõe dos meios da produção espiritual. (KONDER, 2002, p.42, grifo nosso).

A classe dominante possui a capacidade de transformar as suas ideias em ideias aceitas por toda a sociedade. Este é o significado da ideologia, a capacidade de transformar suas ideias de classe em ideias universais. Isto significa que a ideologia "consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias)". (CHAUÍ, 1980, p. 36). A ideologia, portanto, "[...] deve transformar as idéias particulares da classe dominante em idéias universais, válidas igualmente para toda a sociedade". (CHAUÍ, 1980, p. 40). Marilena Chauí vai concluir que a ideologia é quando as ideias da classe dominante passam a ser seguidas por todas as outras classes sociais. Em suas palavras: "A ideologia é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes [...]". (1980, p. 35).

[16] É por isso que entendemos que a ideologia pode ser construída por ambas as classes, como veremos adiante.

Mas, é importante esclarecer que as classes dominantes não sentam em uma mesa e decide qual serão as ideias que vão impor para que toda a sociedade seja passiva e submissa aos seus interesses. É na própria prática social dos sujeitos que se forja a ideologia. O processo ocorre da seguinte forma: cada classe social tem uma forma de representar a si mesmo a partir de sua própria existência. No entanto, as ideias dominantes na sociedade de uma determinada época não correspondem à pluralidade de ideias existentes nesta sociedade, mas apenas as ideias da classe dominante. Isto quer dizer que a representação que a classe dominante faz deles mesmos, da sua relação com a natureza e com as outras classes sociais, grupos sociais etc., passa a ser a forma com que toda a sociedade passará a enxergar a sociedade(CHAUÍ, 1980).

Esta dominação das ideias da classe burguesa sobre o restante da sociedade implica em que sejam consideradas como válidas apenas estas ideias. Os sujeitos das classes subalternas não possuem ideias que possam ser consideradas como verdadeiras, válidas ou racionais. Para que isso seja possível é necessário manter os sujeitos das classes dominadas sem a percepção de que a nossa sociedade é dividida em classes sociais e que entendam as diferenças sociais como algo de menor importância do que as características comuns entre todos os humanos. Estas características comuns é fruto da universalidade das ideias da classe dominante, ou seja, é o processo de conversão dessas ideias em ideias comuns a todos. As idéias de liberdade e igualdade burguesa são predominantes no capitalismo. Parte-se para isso do pressuposto jurídico do contrato. Neste contrato, as partes são iguais e livres, um para vender e o outro para comprar a mão-de-obra. A realização das relações sociais baseadas na idéia de contrato leva à universalização dessas idéias de maneira abstrata, pois não representa os interesses de todos como prega a burguesia. Essas idéias tidas como universais para o ser humano foram imprescindíveis para que a burguesia rompesse com o sistema feudal e se estabelecesse enquanto classe dominante (CHAUÍ, 1980).

Isto ocorre porque "[...] Cada nova classe em ascensão, que começa a se desenvolver dentro de um modo de produção que será destruído quando essa nova classe dominar, cada classe emergente, dizíamos, precisa formular seus interesses de modo sistemático [...]". (CHAUÍ, 1980, p. 38). Segundo Marilena Chauí a ideologia inicialmente se constitui como "[...] um conjunto sistemático de idéias que os pensadores de uma classe em ascensão produzem para que essa nova classe apareça como representante dos interesses de toda a sociedade, representando os interesses de todos os não dominantes. [...]". (CHAUÍ, 1980, p. 41).A classe dominante em ascensão precisa conseguir dar a maior universalidade possível

para suas ideias. Para que possam parecer como únicas, verdadeiras e justas para a maior parte da sociedade. Não pode refletir os interesses de uma classe particular, mas de todas as classes que não estão no poder. A ideologia só se consolida quando se populariza e é aceita pela maior parte dos membros da sociedade. É neste sentido que discordamos do sentido pejorativo de ideologia defendido por Marilene Chauí (1980), pois entendemos que se as classes sublaternas conseguirem se tornar a classe dominante um dia, suas ideias, também, serão as dominates, ou seja, a ideologia da classe subalterna será a dominante. Será a vitória da contra-hegemonia[17].

A ideologia começa como um sistema organizado de ideias produzidas pelas classes dominantes para que essa classe apareça como representante dos interesses de toda a sociedade. Populariza-se com a aceitação dessas ideias por parte dos dominados, e de toda a sociedade, e, então, chega-se ao que Antonio Gramsci denominou de ***hegemonia.*** Quando a classe em ascensão chega ao poder temos a aceitação por parte de todos os membros da sociedade da ideologia dominante. É quando as classes dominantes não dominam apenas os meios materiais da sociedade (meios de produção e o Estado), mas também suas ideias são aceitas por toda a sociedade (CHAUÍ, 1980).

A análise sobre a necessidade das classes dominantes de tornar "universais" os seus valores particulares, a fim de garantir a estabilidade da ordem social que lhe interessa fez com que Antonio Gramsci considerasse a ideologia como sendo o "cimento" que garante a coesão social (COTRIM, 2002). Existe um fator fundamental em se tratando desse processo de universalização das ideias pela classe dominante que diz respeito à forma de distribuição dessas ideias. De que forma estas ideias chegarão ao restante da sociedade. Isto será feito por meio das instituições existentes em nossa sociedade: escola, igreja, meios de comunicação de massa, etc. Isto quer dizer que "[...] é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias idéias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis". (CHAUÍ, 1980, p. 36).

Os meios de comunicação são os grandes responsáveis atuais pela disseminação do discurso ideológico dominante. Todavia, esses veículos de comunicação escondem que defendem os interesses de sua classe afirmando que são imparciais e defendem os interesses de todos. Como se houvesse possibilidade de serem neutros e de defenderem interesses universais. Enquanto integrantes dos grupos dominantes que são, os mesmos defendem os

[17] A hegemonia é a conquista do poder com uma base de legitimação, por isso, as rupturas revolucionárias ocorreram, na crise da hegemonia, na perda de sua legitimação (MORAES, 2005).

interesses dos grupos econômicos dominantes. Em uma greve de operários vão estar ao lado dos patrões. Em uma ocupação de terra vão estar ao lado dos latifundiários defendendo o direito de propriedade privada. Vão acusar os camponeses sem terra e os operários grevistas de baderneiros, vagabundos etc.

> Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgico, dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação. (FREIRE, 1999, p.158).

Por causa do poder dessa supremacia das ideias dominantes em nossa sociedade, Karl Marx enfatizou no seu ensaio sobre "O Dezoito Brumário de Luís Napoleão", que acreditava que frequentemente os indivíduos agem sem intenção, sem culpa, ao adotar um modo de pensar ideologicamente distorcido (KONDER, 2002). Se esse processo ocorre com as camadas subalternas é o que Paulo Freire (1983a) chamou de a ***ideologia opressora hospedeira da cabeça do oprimido.*** É quando os oprimidos "hospedam" as ideias opressoras em si mesmo. Este fato os leva a serem seres duplos, inautênticos. Por isso, "[...] Somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora[18]". (FREIRE, 1983a, p. 33).

Essa realidade em que os sujeitos absorvem as idéias dominantes mesmo estando lutando contra elas, é o que Antonio Gramsci denominou de ***hegemonia***. Ou seja, "Esse fenômeno de manutenção das idéias dominantes mesmo quando se está lutando contra a classe dominante é o aspecto fundamental daquilo que Antonio Gramsci denomina de hegemonia, ou o poder espiritual da classe dominante [...]". (CHAUÍ, 1980, p. 37).

Karl Marx, também, entendia que a burguesia muitas vezes acreditava naquilo que pregava. Não era uma simples encenação para enganar as classes subalternas. Eles acreditam na naturalização das relações capitalistas e que, portanto, cumprem um papel fundamental na sociedade moderna. Em suas palavras:

> Não se deve ter a concepção estreita de que a pequena burguesia por princípio quer impor um interesse de classe egoísta. Ela crê, ao contrário, que as condições ***particulares*** da sua libertação são as condições ***gerais*** sem

[18] Vamos discutir a Pedagogia Libertadora Freireana no capítulo IV.

> as quais a sociedade moderna não pode ser salva, nem a luta de classes pode ser evitada. [...]. (*apud* KONDER, 2002, p.44, grifo do autor).

Na interpretação de Karl Marx, a partir do momento em que se rompe com o trabalho comunal do modo de produção primitivo e se inicia o modo de produção escravista funda-se a divisão social do trabalho. Deste momento em diante não temos mais a possibilidade de construir uma posição universal a respeito do destino da humanidade. Tendo em vista que, da mesma forma que na divisão social do trabalho, ocorreu à cisão dos interesses entre os seres humanos. Os interesses das classes dominantes não são os mesmos das classes subalternas, todavia, a classe dominante tenta convencer todos os indivíduos de que seus interesses devem prevalecer sobre toda sociedade, pois acreditam na naturalização desse processo(KONDER, 1998).

A partir dessa premissa, entendemos que a realidade não existe mais sem a ideologia. Logo, a neutralidade não existe para ambas as classes. E esta condição se desdobra no interior da produção do conhecimento científico. Todos nós assumimos uma postura ideológica e política conscientes disso ou não. Por isso, é necessário fazer uma ressalva quanto à concepção de Karl Marx e Friedrich Engels acerca da ideologia, pois temos que relacionar suas posições com o contexto histórico-espacial em que estas afirmações foram elaboradas. A maioria das formulações de Karl Marx e Friedrich Engels tem o objetivo de responder a críticas ou de consolidar um pensamento nascente. Muitas vezes, a ânsia por responder a crítica de seus adversários políticos os levou a expor de forma simplista e com ênfase excessiva alguns aspectos de suas elaborações teóricas. Deixa-se de lado assim, outros aspectos que não eram relevantes para o embate naquele momento específico, mas que não são menos importantes por causa disso. A questão da ênfase dada à ***falsa consciência*** é uma dessas elaborações parciais por parte de Friedrich Engels e Karl Marx(KONDER, 2002).Concordamos com Leandro Konder quando afirma que a ideologia não se reduz a ***falsa consciência*** porque incorpora também conhecimentos verdadeiros. A leitura de ideologia como um sinônimo de falsa consciência é uma forma simplificadora de pensarmos um conceito complexo.

Para Marilena Chauí, a ideologia não é uma ***falsidade,*** mas sim, ilusão**.** Porque não existem ideologias erradas/falsas e ideologias certas/verdadeiras. O significado da ideologia é a ***abstração*** e a ***inversão***. Isto significa que é um conhecimento desvinculado da realidade concreta que a produziu.

> [...] ***a ideologia é uma ilusão***, ***necessária à dominação de classe***. Por ilusão não devemos entender "ficção", "fantasia", "invenção gratuita e arbitrária", "erro", "falsidade", pois com isto suporíamos que há ideologias falsas ou erradas e outras que seriam verdadeiras e corretas. Por ilusão devemos entender***: abstração e inversão***. Abstração [...] é o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, ***sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzida***. (1980, p. 40, grifo nosso).

Isto quer dizer que a ideologia retrata a ***aparência*** da realidade e não a sua essência. Ou seja, "a ideologia não é um 'reflexo' do real na cabeça dos homens, mas o modo ilusório (isto é, abstrato e invertido) pelo qual representam o aparecer social como se tal aparecer fosse a realidade social [...]". (CHAUÍ, 1980, p. 41). Sendo que "a***aparência socialnão é algo falso e errado, mas é o modo como o processo social aparece para a consciência direta dos homens***. Isto significa que uma ideologia sempre possui uma base real, só que essa base está de ***ponta-cabeça***: é a ***aparência social***". (CHAUÍ, 1980, p. 40, grifo nosso). Na ideologia ocorre a ***inversão*** entre causa e efeito, princípio e consequência, condição e condicionado que leva a produção distorcida de representações sobre a realidade. Estas representações formam o imaginário social invertido. Este imaginário condiciona as relações sociais – indivíduo X natureza, indivíduo X indivíduo – e definem as concepções do que é justo ou injusto, bom ou mal, certo ou errado etc. (CHAUÍ, 2000).

Apesar de Marilena Chauí negar que a ideologia é a ***falsa consciência***, ainda assim, para a mesma, a ideologia corresponde, necessariamente, a uma ***ideia que não é real***. Porque ideologia já pressupõe *a priori* duas características primordiais: ***falta de elementos que expliquem a realidade por inteiro e instrumento de dominação utilizado pelas classes dominantes***. Nesta perspectiva - discordando da concepção que defendemos e que explicaremos a seguir - a autora afirma que é uma contradição conceitual dizermos que existe uma ideologia das classes dominadas. Isto seria substituir uma concepção marxista de ideologia por uma concepção positivista. No entanto, discordando com esta afirmação de Marilene Chauí, o que é realidade ou não é, o que é falso ou é verdade, dependem da opção teórica-política-ideológica e da intencionalidade de cada pesquisador, classe social, instituição, movimento social, partido político etc. Definir o o que é realidade já é uma postura ideológica, cuja veracidade ou falseamento depende dos interesses de classe de quem a produziu. Ao assumir a posição de destruir a ideologia dominante, entendemos que Marilene Chauí assumiu a postura ideológica a favor das classes subalternas.

> Por este motivo cometemos um engano quando imaginamos ser possível substituir uma ideologia "falsa" (que não diz tudo) por uma ideologia "verdadeira" (que diz tudo). Ou quando imaginamos que a ideologia "falsa" é a dos dominantes, enquanto a ideologia "verdadeira" é a dos dominados. Por que nos enganamos nessas duas afirmações? ***Em primeiro lugar, porque uma ideologia que fosse plena ou que não tivesse "vazios" e "brancos", isto é, que dissesse tudo, já não seria ideologia. Em segundo lugar, porque falar em ideologia dos dominados é um contra-senso, visto que a ideologia é um instrumento da dominação***. Esses enganos nos fazem sair da concepção marxista de ideologia para cairmos na ***concepção positivista de ideologia*** [...]. (1980, p.44, grifo nosso).

O discurso ideológico tem necessariamente ***espaços em branco, lacunas***. A coerência de seu discurso não preenche estas lacunas. Até porque a sua essência está em não poder dizer tudo. Esta é sua coerência. Mas, o preenchimento desses buracos deixados pela ideologia não levaria a sua correção e transformação em um discurso verdadeiro. Não tem como transformar uma ideologia ruim em uma ideologia boa. O que vamos conseguir fazer é destruí-lo, tendo em vista que a sua essência é o encobrimento da totalidade. Se forem preenchidas todas as fendas do discurso ideológico, isto levaria a sua própria destruição. Assim, a lógica da ideologia é a lógica da lacuna, dos espaços não preenchidos. Portanto, a oposição ***discurso ideológico falso****versus****discursoideológico verdadeiro*** não existe. Quando preenchemos as lacunas do discurso ideológico, automaticamente destruímos a ideologia e não construímos outra. Criamos um discurso ***não-ideológico.*** Um mero preenchimento de suas lacunas não dá origem a um discurso verdadeiro. Precisamos de um outro discurso que seja ***antidiscurso ideológico***, que seja a sua negação. Este contradiscurso é o ***discurso crítico.*** Este não significa um segundo discurso, mas é um ***discurso negativo*** elaborado no ***interior do discurso ideológico*** (CHAUÍ, 2007). A nossa alternativa, segundo a autora, é a de se contrapor a ideologia dominante a partir de um ***saber real***, a uma ***crítica da ideologia*** que pressupõe o conhecimento acerca da exploração/dominação/repressão por parte das classes dominantes. Repressão esta que pode estar embutida na ideologia presente no conhecimento reproduzido na universidade ou na educação básica(CHAUÍ, 1980).

A estas ideias que se contrapõe a ideologia dominante, baseadas em um saber real, que são capazes de entender a essência dos processos sociais e que se contrapõem aos mecanismos de dominação das classes dominantes, Marilena Chauí (1980) denominou de ***ideias não ideológicas.*** Estas são ideias que estão empenhadas em compreender a gênese ou história real, que são capazes de ultrapassar o tempo em que são pensadas.Neste caso, discordamos de Marilena Chauí (1980; 2000; 2007), pois entendemos que ***todas as ideias são ideológicas***, o que as diferencia é a posição política que acrescentamos a elas e, assim,

tomamos a decisão de delimitar qual é o caráter de classe que estamos assumindo. Esta não é uma forma positivista de pensar, pelo contrário, é a desconstrução da ideia de neutralidade. A postura defendida por Marilene Chauí demonstra claramente a opção ideológica de classe que ela assumiu, assim, como fez Karl Marx e Friedrick Engels (1984) ao se contrapor a ideologia dominante na Alemanhae propor como contraponto uma ideologia da classe trabalhadora.

Em síntese, para Marilena Chauí, a ideologia é um conjunto de representações simbólicas que direcionam o pensamento e a ação dos indivíduos da sociedade em um determinado período histórico. Ela tem um caráter normativo, pois regula as atitudes dos membros da sociedade. O principal objetivo da ideologia é tentar explicar as desigualdades sociais sem mencionar a existência das classes sociais. Busca, assim, substituir a diferenciação existente entre os indivíduos por uma universalidade baseada em uma identidade social comum a todos os membros da humanidade. Neste caso, entendemos que o que a autora afirma é, na verdade, a intencionalidade que perpassa a ideologia das classes dominantes que se contrapõe a ideologia das classes subalternas que é a de mostrar a dominação, a exploração, a opressão, a desigualdade e o conflito inerente ao capitalismo.

> [...] a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, ***a função da ideologia é a de apagar as diferenças de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social***, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado. (1980, p. 43, grifo nosso).

Logo, a ideologia para Marilena Chauí é uma forma de consciência da realidade, todavia, esta se trata de uma ***consciência parcial e ilusória***, que se baseia na criação de conceitos e preceitos utilizados como instrumentos de dominação (COTRIM, 2002). Na perspectiva de Marilena Chauí temos como elementos primordiais da ideologia: ***a pré-determinação/anterioridade do pensamento e ação*** - o desprezo pela construção histórica das relações sociais; ***a universalidade/generalização*** – a finalidade de produzir um consenso coletivo, um senso comum, onde os interesses e valores de todos passam a ser os interesses e

valores das classes/grupos dominantes, todavia, esta condição de classe é ocultada; ***a essência lacunar*** – discurso construído em lacunas, omissões, silêncios e saltos (COTRIM, 2002).

Outra forma de entendermos a ideologia, com vários pontos convergentes a concepção de Marilena Chauí (1980; 2000; 2007), pode ser vista a partir de Paulo Freire (1981; 1983a; 1983b, 1999). Sua contribuição é a de explicar como a ideologia das classes dominantes interfere para que as classes oprimidas não se libertem da opressão. Para o autor, a dominação exercida pelas classes dominantes não ocorre apenas no sentido econômico da exploração do trabalho, mas também, ocorre por meio de uma dominação cultural e uma opressão de gênero, raça, etnia etc. Daí, a origem do termo opressão ao invés de exploração de uma classe contra a outra. Por isso, a sua contribuição nos ajudar a entender como age a ***ideologia opressora***, também nomeada por ele de ideologia fatalista neoliberal que naturaliza a desigualdade.Apesar dessa contribuição, nossa discordância com o autor é que ele não trabalha com a possibilidade existência de uma ***ideologia das classes oprimidas***, utilizando o conceito com um sentido mais próximo da ideologia de Karl Marx, como sinônimo de ideias dominantes ou das classes dominantes. Essa concepção aparece, claramente, na afirmação: "[...] ***Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar*** ou propor palavras de ordem". (FREIRE, 1983a, p.12, grifo nosso).Para ele, nossa função como professores, intelectuais, militantes-pesquisadores etc. é a de auxiliar, em diálogo com as classes oprimidas, na ruptura com esta ideologia das classes dominantes. Na ***concepção dialógica***[19], "[...] a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação". (FREIRE, 1983b, p.203). A esta ideologia das classes dominantes Paulo Freire (1983b) nomeou de ***ideologia da opressão.*** Só por meio da ruptura com esta ideologia poderemos chegar ao objetivo final, a libertação do oprimido da sua opressão. Com relação ao processo desta ruptura, Paulo Freire denominou de ***desideologizar***. Isto possibilita com que os sujeitos oprimidos possam se unir para lutar contra a opressão, tendo em vista que a ideologia opressora cumpre a função de manter os oprimidos divididos. Esta ideologia promove o ***falseamento*** da realidade não permitindo que o oprimido entenda a realidade e a si

[1919] Para Paulo Freire (1983a): o ***diálogo*** é a condição essencial que substitui a imposição. O antidiálogo é que impões ao indivíduo o mutismo e a passividade. As sociedades que se negam ao diálogo — comunicação — produzem sujeitos passivos. O diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Só o diálogo comunica. O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É acrítico e não gera criticidade. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.

próprio de maneira plena. Para nós, este conceito - ***desideologizar*** - passa a ser sinônimo de construção de uma outra ideologia opositora à ideologia dominante-opressora.

> Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o ***porquê*** *e* o como de sua "aderência" à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmo e dela. É necessário desideologizar. (FREIRE, 1983b, p.204, grifo do autor).

Paulo Freire entende que existe uma inserção da ideologia dominante na consciência do oprimido. Esta ***ideologia hospedeira*** faz com que o mesmo não consiga se libertar. A libertação é uma conquista cujo ato de responsabilidade é do próprio oprimido, pois ***ninguém liberta ninguém, as pessoas se libertam em comunhão umas com as outras***.

> ***Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade***, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixando para expansão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. [...]. (1983b, p.35, grifo nosso).

Corroborando neste sentido, Marilena Chauí afirma que a ideologia inventa uma história que faz com que os sujeitos subalternos não consigam se enxergar enquanto produtores da História-Geografia. Ou seja, "[...] Graças a esse tipo de história, a ideologia burguesa pode manter sua hegemonia mesmo sobre os vencidos, pois estes interiorizam a suposição de que não são sujeitos da história, mas apenas seus pacientes". (1980, p. 47). Para a autora, a ideologia constrói uma história imaginária para legitimar o poder da classe dominante. Por isso, apenas conhecemos a história que foi feita pelos dominantes e não pelos subalternos. Como sempre foi a classe dominante quem escreveu a história, conhecemos apenas o seu ponto de vista, ou seja, conhecemos apenas a ideologia da história e não a história real.

> [...] a ideologia não tem história, mas ***fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante***, compreende-se por que a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ***ponto de vista do vencedor ou dos poderosos***. Não possuímos a história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos – não só suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não

> permitem que restem vestígios (documentos, monumentos) dessa história. Por isso os dominados aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores. (1980, p. 47, grifo nosso).

Faz parte do poder ideológico dominante, também, a inculcação nos dominados de que é sua própria culpa a situação de exclusão na qual sobrevive. A ideologia burguesa tenta convencer-nos de que a pobreza e a riqueza são atributos que depende de cada indivíduo. Aos mais trabalhadores e sortudos: a riqueza, aos mais preguiçosos e sem sorte: a miséria. Mas, o discurso dominante é o de que o sistema dá a todos as mesmas chances de crescer e progredir, isso depende apenas do esforço e eficiência de cada um (CHAUÍ, 1980).

Uma das armas da ideologia opressora é a difusão da ignorância entre os oprimidos. Paulo Freire explica que "[...] Isto significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da ***absolutização da ignorância,*** que implica na existência de alguém que a decreta a alguém". (1983b, p.156, grifo nosso).A ideologia opressora também interfere na possibilidade de ***mudança social***, objetivo maior a ser alcançado para Paulo Freire. Tendo em vista que a mudança do ponto vista ***estrutural*** não se faz de forma ***linear*** e ***mecânica***, como pregam algumas tendências do materialismo vulgar. A manutenção ou a ruptura com as estruturas dominantes implica, inexoravelmente, em uma ação dos sujeitos sobre a realidade. Com esta leitura Paulo Freire afirma sua posição a favor da importância que tem os sujeitos para a mudança da realidade. Estes não são sujeitos passivos desse processo, mas são sujeitos históricos e depende deles essa mudança. Tendo em vista que as estruturas socioeconômicas vigentes não é uma entidade metafísica, mas algo concreto criado historicamente pelos indivíduos em sociedade. Isto significa que "[...] Pelo fato de que não há estrutura social que não seja humana (e histórica) a estabilidade e a mudança de e em uma estrutura implicam a presença dos homens". (FREIRE, 1981, p.53). Nesta perspectiva, Paulo Freire explica que:

> ***A estabilidade e a mudança de uma estrutura e numa estrutura não podem ser vistas a um nível simplesmente mecânico***, como alguns pensam, no qual os homens fossem simples objetos da mudança ou da estabilidade, que se fizeram com forças inumanas ou sobre-humanas, sob as quais os homens deveriam ficar dóceis e conformados. (1981, p.53, grifo nosso).

Este ***processo de manutenção ou de ruptura*** envolve uma disputa entre a classe dominante reacionária e a classe subalterna revolucionária. Este conflito entre as classes não se faz independente de uma perspectiva ideológica. Ocorrendo uma cisão entre os que querem a mudança e os querem continuar mantendo o *status quo*. Esta cisão entre os indivíduos em

sociedade de classes cria grupos, instituições, movimentos sociais, partidos, sindicatos, paradigmas etc. com suas respectivas opções político-ideológicas para defenderem seus interesses e montar as suas estratégias de ação. Neste contexto, Paulo Freire assevera que os indivíduos em sociedade...

> [...] ***dividem-se entre os que desejam ou não a mudança ou a estabilidade***. Seria uma ilusão ingênua pensar que não se organizassem em instituições, organismos, grupos de caráter ideológico, para a defesa de suas opções, criando, em função destas, sua estratégia e suas táticas de ação. (1981, p.53, grifo nosso).

Neste processo, para Paulo Freire (1999) a ideologia – das classes dominantes - está relacionada com a ***ocultação dos fatos***. Ela é utilizada pelos detentores do poder para "opacizar" ou "penumbrar" a realidade. É uma forma de nos fazer enxergar a realidade parcialmente, de deixar-nos "míopes" diante dos fatos. Portanto, a ideologia dominante tem a função de tornar a realidade não-translúcida, obscura e a - transparente, pois desvirtua os acontecimentos tentando fazer com que não vejamos a essência dos fatos. Tenta nos fazer acreditar que as relações sociais caminham sem conflitos, de forma homogênea, e que não existem interesses antagônicos em nossa sociedade. O discurso ideológico das classes dominantes tem uma capacidade de convencimento impressionante. Este discurso é uma ameaça a nossa percepção dos fatos, pois ela os distorce. Dito de outra maneira: "No fundo a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos". (FREIRE, 1999, p. 149). Por isso, segundo Paulo Freire, devemos reagir criticamente contra os discursos ideológicos opressores. Em nosso caso, destacamos o discurso ideológico dominante que é difundido nos meios de comunicação de massa a respeito dos movimentos socioterritoriais camponeses. Neste discurso, os mesmos são tratados como vagabundos, invasores de terra, baderneiros, foras da lei etc. Alguns exemplos de discursos ideológicos dominantes em nossa sociedade construídos contra as camadas populares são os seguintes:

> "Que poderíamos esperar deles, ***uns baderneiros, invasores de terra***?".
> "Essa gente é sempre assim: damos-lhes os pés e logo quer as mãos".
> "Nós já sabemos o que o povo quer e do que precisa. Perguntar-lhes seria uma perda de tempo".
> "O saber erudito a ser entregue às massas incultas é a sua salvação".
> "Está se vendo, pela cara, que se trata de gente fina, de trato, que tomou chá em pequeno e não de um pé-rapado qualquer". (1999, p.150, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

De acordo com Paulo Freire, em nosso período histórico de capitalismo globalizado, a ideologia dominante é o que ele denominou de ***ideologia fatalista neoliberal.*** Existe uma ideologia fatalista embutida no discurso do neoliberalismo. O combate a esta ideologia era uma das suas intenções principais enquanto pesquisador-militante. Por isso, afirmava: "[...] daí a crítica permanentemente constante em mim à ***malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e a utopia***". (1999, p.15, grifo nosso).O ***fatalismo,*** no qual se refere Paulo Freire (1999), está relacionado com fato de que o discurso neoliberal, que é o discurso dominante em nossa sociedade, nos diz que a mudança é impossível. O que está "dado" é a única possibilidade que temos. O caráter histórico de nossa realidade é substituído pela naturalização deste modelo socioeconômico. Então, de acordo com esta ideologia, a nossa tarefa é de nos ***adaptarmos*** a lógica desigual vigente[20].

A naturalização surge para afirmar que as coisas são assim mesmo porque tem que ser. As relações sociais passam a existir por si e não como um processo humano de construção. A sociedade surge como força natural que comanda os seres humanos e não o inverso. Se todas as relações sociais são naturais a classe dos dominantes, assim como dos subalternos existe por um processo natural. Cada um tem sua vocação natural pré-estabelecida (CHAUÍ, 2000).O objetivo dessa ideologia dominante é de nos apresentar uma realidade "mascarada" por um discurso neoliberal. Este discurso naturaliza as injustiças sociais e inculca-nos a percepção de que esta realidade é uma fatalidade. A possibilidade e a necessidade da mudança são negadas nesta ideologia. Logo, esta ideologia tem um caráter imobilizador, pois prega que esse modelo socioeconômico é imutável e que nada podemos fazer para reverter esse processo.A intenção dessa ideologia dominante é o de manter a ordem social vigente sob um discurso pós-moderno naturalizador das desigualdades sociais que escamoteia seus verdadeiros objetivos ideológicos de classe.

> A ***ideologia fatalista, imobilizante***, que anima o discurso neoliberal anda solto no mundo. Com ares de ***pós-modernidade***, insiste em convencer-nos de

[20] A ***adaptação****versus* a ***mudança/ruptura*** é a grande dicotomia que separa os dois paradigmas que vamos discutir mais adiante: o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário. Pois, de um lado temos a ***ruptura estrutural*** como solução e de outro lado temos a ***adaptação aos mercados capitalistas.*** Isto ocorre porque o Paradigma do Capitalismo Agrário é constituído sob a égide da ideologia neoliberal Este mesmo sentido se desdobra com relação à Educação do Campo nestes dois paradigmas. Temos uma Educação do Campo Emancipatória/Libertadora e outra Educação do Campo Reprodutora. Enquanto uma tem a intenção de mudar/romper a outra tem a função de adaptar.

> que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar "***quase natural***"[21]. [...]. (FREIRE, 1999, p. 21-22, grifo nosso).

Marilene Chauí concorda com a perspectiva de que a ideologia transforma a realidade desigual e classista em fatalidade. Em suas palavras: "[...] os indivíduos não podem perceber que a realidade da classe decorre da atividade de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. E ***uma fatalidade do destino*** [...]". (1980, p. 30, grifo nosso).

Em forma de metáfora, Paulo Freire descreve como age esta ideologia dominante. Ele compara sua ação a de um nevoeiro que oculta à paisagem nas manhãs de orvalho. Assim como esse nevoeiro penumbra a nossa visão, dificultando enxergar o que está ao nosso redor, a ideologia também dificulta uma percepção com maior clareza da realidade. O que vemos modificado pela força da ideologia é a ***verdade distorcida***. É como estivéssemos míopes, cujas lentes de correção seriam o acesso a um conhecimento crítico dessa realidade.Todavia, compreendemos que ver a verdade distorcida é apenas uma forma de enxergar a realidade a partir de sua visão de mundo, ou seja, a partir da ideologia que defendemos, que no caso de Paulo Freire, era claramente a ideologia dos oprimidos.

> O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos cipestres como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. ***A própria "miopia" que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra***. Mais sério ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. [...]. (1999, p. 142, grifo nosso).

No entanto, não é só a miopia que esta ideologia nos causa, mas também um ensurdecimento, fazendo com que aceitemos de forma dócil e acrítica o discurso hipócrita dessa ideologia fatalista de que a utopia não existe mais e que os "sonhos morreram". Esta é a verdade que os detentores do poder querem nos fazer acreditar a fim de esconder a luta de classes. Dito de outra forma: "[...] A capacidade de penumbrar a realidade, de nos "miopizar",

[21] Esta construção teórica feita por Paulo Freire tem a intenção de demonstrar como a educação construída sob a égide do neoliberalismo visa à reprodução desta ideologia fatalista neoliberal que prega a adaptação dos sujeitos ao invés da emancipação. Em suas palavras: "[...] Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: ***adaptar o educando a essa realidade que não pode ser mudada*** [...]". (FREIRE, 1999, p. 21, grifo nosso). É este o princípio da Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário. Vamos aprofundar esse debate no capítulo IV, V e VI acerca da Educação do Campo.

de nos ensurdecer, que tem a ideologia, faz, por exemplo, a muitos de nós, ***aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal*** [...]". (FREIRE, 1999, p. 142, grifo nosso).

O vínculo entre o político e o econômico não é percebido por todos porque a ideologia impede que possamos enxergar a relação entre estes dois elementos intrínsecos a realidade (CHAUÍ, 2000). A ideologia dominante contemporânea tenta esconder a essência exploradora da lógica perversa da globalização capitalista. Para cumprir este objetivo transforma a construção histórica do processo de globalização em uma entidade metafísica. É como algo natural que a ideologia neoliberal quer que entendamos a globalização e não como uma produção histórica. Esconde-se que esse é um momento do desenvolvimento capitalista comandado por uma perspectiva político-ideológica compatível com a classe dominante.

> A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimentoeconômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa ***orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder***. [...]. (FREIRE, 1999, p. 143, grifo nosso).

Concordamos com Ariovaldo Umbelino de Oliveira, que a esta ideologia das classes dominantes, denominou de ***ideologia capitalista***. Para o mesmo, a ideologia capitalista é aquela que tenta explicar a produção a partir do capital e não a partir do trabalho. Nossa função é a de explicar a realidade na perpectiva do trabalhador e não do capitalista. Existe assim, uma inversão da explicação da realidade, pois o discurso da ideologia capitalista é o de que "[...] o produto criado é produto do capital não produto do trabalho, e que para o trabalho garantir a sua sobrevivência, ele precisa, depende, do capital". (OLIVEIRA, 1986, p. 62).Esta é a forma de esconder que a riqueza acumulada pelo capital é retirada do trabalhador, portanto, não é produto do próprio capital. Esta concepção serve para legitimar a exploração do trabalhador pelo capital. Para nós, ao contrário, é o capitalista que precisa do trabalhador. O problema é que os trabalhadores, que são os verdadeiros geradores da riqueza, incorporamdiscurso dominante e passam a defender o direito que o dono dos meios de produção tem de explorar o trabalho por este ser o proprietário. Outra compreensão deturpada pela ideologia capitalista é a de que os trabalhadores dependem do capitalista para viver e não o contrário.

> [...] a riqueza que o capital acumula não aparece como se fosse retirada do trabalhador, e sim produto do capital. Daí decorre a ilusão que pode nascer

> para o trabalhador de que a troca que realiza com o capital é justa e legítima. É comum ouvir de um trabalhador que o capitalista tem o direito de obter o lucro, pois ele é o dono capital. Sendo assim, tem o direito de aumentá-lo, pois sem ele (o capital) não haveria trabalho para os trabalhadores. (OLIVEIRA, 1986, p. 62).

Neste sentido, percebemos que uma das funções da ideologia capitalista é a inversão dos papeis desempenhados pelos trabalhadores e pelos capitalistas dentro do modo de produção capitalista. Ao não se enxergar na própria riqueza que o trabalhador criou, o mesmo é vitimado pelo processo de alienação. Dito de outra forma: "Esse raciocínio é umas das funções da ideologia capitalista. Essa inversão faz com que o trabalhador não se veja na riqueza que cria, e que cresce sob a forma de capital. É ai que nasce o processo de alienação". (OLIVEIRA, 1986, p. 62).A ideologia capitalista leva a alienação do trabalhador. A alienação é o processo pelo qual o sujeito assume a ideologia que não pertence a sua classe. Neste caso, visualizamos como ocorre a inversão da explicação sobre as relações sociais. Temos a imagem do sujeito que se enxerga como estranho a sua obra e o capital aparece como o criador do processo histórico. A classe trabalhadora deve trnasformar a sua ideologia em ideologia dominante. O trabalhador deve aparecer como criador e o capitalista como explorador.

> Não se vê como o se o capital dependesse dele, do seu trabalho, mas como se ele dependesse do capital. Ele se torna estranho diante de sua própria obra, do seu trabalho. É isso que se quer dizer quando se fala em alienação do trabalhador na sociedade capitalista. Ele não aparece como criador da riqueza, do capital, mas como criatura desse mesmo capital. As suas relações sociais e o mundo em que vive lhe aparecem exatamente ao contrário do que são, completamente invertidos, completamente de cabeça para baixo completamente mascarados. (OLIVEIRA, 1986, p. 63).

Após a reflexão que fizemos a respeito da ideologia, principalmente, a partir de Karl Marx e Friedrich Engels (1984), Marilena Chauí (1980; 2000; 2007) e Paulo Freire (1981; 1983a; 1983b; 1999) podemos dizer que estes autores nos ajudam a entender como atua a ideologia dos grupos/classes dominantes. Mas, apesar de a ideologia já ter sido discutida de diferentes formas ao longo da história por diferentes autores, em sua maioria por autores marxistas, não concordamos com as definições dada a ideologia quando a mesma é tratada apenas como: uma elaboração idealista; fenômeno da super-estrutura que não revela a essência das relações sociais; fenômeno de oposição a ciência; mecanismo essencialmente de interesse das classes/grupos dominantes para manter a dominação; falsa consciência. Dito de outra forma, discordamos da ideologia vista, necessariamente,a partir de cinco modelos

interpretativos. Primeiro, como uma ***concepção idealista de certos filósofos hegelianos***que restringiam sua análise no plano das idéias, sem atingir, portanto a base material donde elas se originam, isto é, as relações sociais e a estrutura econômica da sociedade.Segundo, como um fenômeno de superestrutura, uma forma de pensamento opaco que ***não deve revelar as causas reais de certos, valores, concepções e práticas sociais que são materiais***. Terceiro, como forma de contribuição para a aceitação e reprodução, representando um "mundo invertido", servindo de interesses para as classes dominantes.Quarto,como ***oposição à ciência e ao conhecimento crítico***. Quinto, como um autêntico mecanismo de ***defesa dos interesses de uma classe ou grupo dominante***, tendo por objetivo justificar o domínio exercido, por meio da apresentação do real como homogêneo, a sociedade sem classes, buscando com isso esconder os conflitos e exercer a dominação (JAPIASSU; MARCONDES, 2008).

A nossa concepção de ideologia está pautada no pressuposto de que se estamos em uma sociedade de classes, os interesses estão divididos de acordo com as classes sociais. Sempre teremos a ***ideologia dos dominantes*** e a ***ideologia dos dominados***. O antagonismo indissolúvel entre essas duas ideologias se deve ao fato de terem sido produzidas por classes sociais distintas. Em outras palavras, no capitalismo "[...] a socialização se faz sob interesses antagônicos, opondo sempre ***umaideologia dominante à outra dominada*** [...]". (OLIVEIRA, 1994, p. 11, grifo nosso). A nossa consideração sobre a existência de mais de uma ideologia tem origem em Vladimir I. Lênin. Ele foi o primeiro a conceber um significado distinto para ideologia, para ele a ideologia passa a representar qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses das classes sociais. A ideologia deixa de ter o sentido pejorativo criado por Napoleão Bonaparte e reafirmado por Karl Marx e Friedrick Engels, e passa a significar qualquer doutrina que tenha vínculo de classe. Ele cria o conceito de luta ideológica. É o que estamos denominando de disputa ideológica. Esta concepção da existência de duas ideologias: uma burguesa e uma proletária influenciou o pensamento de Antonio Gramsci. Ele passou a auferir outro sentido à palavra ideologia. Ela não era mais apenas pensada como a "falsa" ideologia das classes dominantes que buscam fantasiar a realidade. Logo, se existe uma ideologia das classes dominantes, existe uma ideologia das camadas subalternas (LÖWY, 1991). A ideologia, nesta perspectiva, pode ser entendida como um conjunto de "[...] idéias próprias de certos grupos sociais e políticos. Assim é que se fala

em ideologia liberal[22], ideologia de esquerda, ideologia burguesa etc." (COTRIM, 2002, p. 47).

Devido a existência de ideologias que se contrapõem é que Antonio Gramsci vai tratar da guerra de posições, que implica no aprofundamento da luta ideológica, a disputa intelectual com o pensamento das classes dominantes por meio da ação nos aparelhos de ensino e demais aparatos de divulgação de massa (MORAES, 2005). Desta forma, vamos utilizar - para poder afirmar que existe uma disputa ideológica na academia e que, portanto, nosso pensamento, também, é político-ideológico - o significado de ideologia próximo ao definido por Antonio Gramsci, como ***ideologia orgânica***. A ideologia nesta perspectiva é uma construção política que representa os interesses e utopias das classes e grupos sociais distintos. Esta definição não é a mesma de ***falsa consciência*** existente em Karl Marx e Friedrich Engels (1984). Como explica Bernardo Mançano Fernandes:

> O significado do conceito de ideologia aqui utilizado é próximo ao definido por ***Gramsci***, ou seja, o conceito de ***ideologia orgânica***, que compreende ***o pensamento como força real***, como fato, que provoca ***mudanças*** na vida das pessoas. ***A ideologia é uma construção política que representa os interesses, as vontades e os sonhos de classes sociais, segmentos ou grupos*** (Coutinho, 1989). Portanto, não há nenhuma relação com a definição marxista de ideologia como falsa consciência. (2009, p.23, grifo nosso).

A ideologia em Antonio Gramsci é uma dimensão inerente da política e da economia. A ideologia é entendida como uma ***realidade prática***. Como um ***fenômeno ontológico da vida social*** (TEXIER, 2012).Para Antonio Gramsci, os pensadores Karl Marx e Friedrich Engels ao fundarem a filosofia da práxis fizeram uma crítica contundente à concepção de ideologia. Como seu pensamento tinha o objetivo de construir uma superação da ideologia atribuíram ao conceito um significado claramente pejorativo. Eles entendiam a ideologia como parte integrante da supra-estrutura do modo de produção vigente, sendo formada por uma combinação de elementos que prejudicam a produção do conhecimento. Com esta concepção, produziram/reproduziram uma visão "ideológica" da ideologia, cujo resultado é uma desqualificação dos fenômenos ideológicos. Essa desqualificação generalizada da ideologia impede de reconhecer concretamente as diferenças significativas que existem no interior do campo da ideologia. E dificulta ao intelectual que faz a crítica às limitações da ideologia de reconhecer a complexidade dos elementos ideológicos que estão

[22] Ideologia liberal é um termo utilizado por Antonio Gramsci (1992) ao discutir a hegemonia liberal e sua forma de divisão dos poderes na sociedade civil.

presentes no seu próprio pensamento (KONDER, 2012). Ou seja, impede o entendimento de que seu pensamento, apesar de antagônico a ideologia dominante, também é político-ideológico. É, principalmente, a partir de Antonio Gramsci que o significado de ideologia perde seu caráter apenas pejorativo e recebe sentido real, verdadeiro. De apenas um sistema de ideias, a ideologia pode significar, também, uma ***prática social vivida***. A ideologia ganha um sentido dinâmico em oposição às conceitualizações estáticas. Isto quer dizer que a hegemonia da ideologia dominante não paira absoluta sem conflitos, mas há necessidade de ser defendida e recriada sempre se contrapondo a umaideologia oposta(SOUSA, 2012).

Ao rejeitar a concepção apenas negativa do significado de ideologia, Antonio Gramsci constrói uma distinção entre duas formas em que a ideologia se apresenta. Para ele era necessário entender as diferenças internas entre essas duas formas de ideologia existentes: as ***ideologias historicamente orgânicas*** e as ***ideologias arbitrárias***. As ideologias historicamente orgânicas são válidas porque dizem respeito a consciência das classes subalternas que fazem com que assumam uma posição e lutem.Em suas palavras:

> É preciso, portanto, distinguir entre ***ideologias historicamente orgânicas***, que são necessárias a uma certa estrutura, e ***ideologias arbitrárias***, racionalizadas, desejadas". Enquanto historicamente necessárias tem uma validade [...] organizam as massas, formam um terreno em que os homens movem, ***adquirem consciência da sua posição e lutam***. Enquanto arbitrárias não criam outra coisa senão movimentos individuais polêmicos etc. (não são totalmente inúteis nem mesmo estas, porque são como o erro que se contrapõe a verdade e afirma).(1974, p. 100; 1978, p. 62-63, grifo nosso).

As ideologias orgânicas surgiram conforme a necessidade que a história apresenta. Elas atravessaram épocas inteiras e moveram as grandes massas (KONDER, 2012).De outro lado, as ideologias resultantes das ***especulações arbitrárias dos indivíduos*** merecem ser submetidas a uma crítica que, de fato, as desqualifica, pois surgiram de iniciativas individuais que não trazem soluções para os problemas apresentados pela história (KONDER, 2012). A ideologia orgânica não é sinônimo de falsa consciência. Mas, significa a consciência construída a partir da conjuntura política de um determinado tempo. Em outras palavras: "A ***ideologia orgânica*** não é simplesmente ***falsa consciência,***[...] mas a consciência adequada a um estado específico do desenvolvimento histórico e a uma conjuntura política particular. [...]". (SOUSA, 2012, não paginado, grifo do autor).

Uma das maiores contribuições de Antonio Gramsci no debate acerca da ideologia, é o de pensar que o conhecimento científico não está alheio a produção histórica: "[...] Mas se nem mesmo as verdades científicas são definitivas e peremptórias, ***também a ciência é uma***

categoria histórica, um movimento em contínua evolução [...]".(1978, p. 70, grifo nosso). Por isso, a ciência não se separa da ideologia. Não existe produção de conhecimento fora do âmbito da ideologia. Se toda produção do conhecimento é ideológica, o marxismo também é carregado de ideologia.

> A ciência é um conhecimento que se expande, que se aprofunda e se revê, se corrige, continuamente. Ela também é ***histórica,*** não pode pretender situar-se acima da história, não pode pretender escapar às marcas que o fluxo da história, a cada momento, imprime nas suas construções. Por isso, ***não é razoável tentar promover uma contraposição rígida entre ciência e ideologia***. [...]. (KONDER, 2012, p. 2, grifo nosso).

Mesmo no campo onde se realizam os avanços da ciência, as conquistas da realidade objetiva, ou seja, aquela "[...] realidade que é reconhecida por todos os homens, que é independente de qualquer ponto de vista meramente particular ou de grupo". (GRAMSCI, 1978, p. 69),Antonio Gramsci explica que a ciência nunca será a verdade "pura", que liberta o ser humano da ideologia. A ciência sempre será revestida por uma ideologia. Inclusive houve determinados períodos em que ela foi capturada pela ideologia dominante e foi utilizada para justificar esta ideologia.Podemos citar o caso da ideologia nazista que influenciou toda a ciência produzida na Alemanha no período em que foi dominante.

> Colocar a ciência na base da vida, fazer da ciência a concepção de mundo por excelência, a ***que liberta os olhos de qualquer ilusão ideológica***, que põe o homem em face da realidade tal como ela é, isto significa recair no conceito de que a filosofia da *práxis* tenha necessidade da sustentátaculos filosóficos fora de si mesma. Mas, na realidade, também, ***a ciência é uma superestrutura, uma ideologia***. [...]. É o que é demonstrado também pelo fato de que ela tenha tido períodos inteiros de eclipse, obscurecida que foi por uma ideologia dominante, a religião, que afirmava ter absorvido a própria ciência; assim, a ciência e a técnica dos árabes eram tidas pelos cristãos como pura bruxaria. Além disso, não obstante todos os esforços dos cientistas, ***a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia*** e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo. [...]. (1978, p. 70-71, grifo nosso).

O marxismo (filosofia da *práxis*) pensado enquanto uma concepção particular de mundo, uma ideologia orgânica (GRAMSCI, 1978), tem data de validade. Esta ideologia é uma forma de consciência histórica válida para o período histórico do presente, mas não é um pensamento eternamente válido. Dito de outra maneira:

> [...] Tal como todas as outras ideologias orgânicas do passado, que foram historicamente "válidas" no momento em que surgiram, o marxismo é a forma de consciência histórica adequada ao momento presente. O ***historicismo absoluto*** de Gramsci não lhe permite conceber metafisicamente uma forma eternamente válida de pensamento, pela qual todos os períodos históricos possam ser julgados. O enunciado marxista de que toda a ***verdade supostamente eterna*** tem origens históricas aplica-se ao próprio marxismo [...]. (SOUSA, 2012, não paginado, grifo do autor).

O marxismo forma um conjunto de ideias validas no interior de um determinado modo de produção. Desaparecidas estas condições, ou seja, após cumprir sua função histórica, o mesmo tende a desaparecer ou modificar-se dando lugar a outro conjunto de verdades.

> "***As verdades inerentes ao conteúdo do materialismo histórico***são da mesma natureza que a economia política clássica, tal como Marx a considerava: ***são verdades no interior de uma determinada ordem social de produção***. Nessa qualidade, e somente nessa qualidade, assumem um valor absoluto, o que não exclui, no entanto, o aparecimento de sociedades em que, dada a essência da estrutura social, serão válidas outras categorias, outros conjuntos de verdades" (Lukács). Após ter realizado e cumprido a sua missão histórica, o marxismo estará condenado a desaparecer ou, pelo menos, a mudar de função no período em que a humanidade tomar conscientemente a história nas suas próprias mãos (Lukács)[23]. (SOUSA, 2012, não paginado, grifo do autor).

Isto significa que as forças revolucionárias,que são constituídas historicamente, não se constroem por cálculos matemáticos, assim como nenhuma força inovadora se realiza imediamente, mas sim, como ***racionalidade e irracionalidade, arbítrio e necessidade,*** como´vida`, isto é, com todas as debilidades e forças da vida, com as suas contradições e suas antíteses (GRAMSCI, 2006).Devido a esta característica Antonio Gramsci explica que na sociedade capitalista a consciência das classes oprimidas é ambígua, misturando ideias contraditórias das classes dominantes e da sua própria classe.

> [...] Na sociedade capitalista, a consciência das classes oprimidas é uma ***consciência fraturada***que oscila entre duas ***visões conflituais do mundo***: a ***visão oficial do mundo*** dos governantes e a sua própria visão do mundo resultante da sua experiência social. Desta fratura resulta uma ***contradição performativa*** entre o que o grupo dos oprimidos diz e o que tacitamente revela no seu comportamento. [...]. (SOUSA, 2012, não paginado, grifo nosso).

[23] Lukács, Goldmann, Gramsci, Marcuse e Sartre partilham este mesmo historicismo - severamente criticado pelo ***marxismo estrutural*** de Louis Althusser, Nicos Poulantzas e Étienne Balibar. [...]. (SOUZA, 2012, não paginado, grifo do autor).

Neste contexto, a ideologia é o conjunto de todos os elementos supra-estruturais, uma mescla de elementos contraditórios, reais e abstratos, sendo que a ciência é parte integrante dessa supra-estrutura. Assim, na concepção de Antonio Gramsci: "a ideologia tem elementos unilaterais e fanáticos, e tem igualmente elementos de conhecimento rigoroso e até mesmo de ciência. Nesse sentido, a ideologia pode chegar a se identificar com 'todo o conjunto das supra-estruturas'". (KONDER, 2012, p. 2).Para Antonio Gramsci, a ideologia está presente em todas as esferas da vida em sociedade: na ciência, no direito, na economia, na política, nas artes etc. e, portanto, não se limita ao território da produção de ideias.Em suas palavras, a ideologiaé "[...] ***uma concepção de mundo*** que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas e ***em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva***. [...]". (1989, p. 16, grifo nosso).

Antonio Gramsci destaca que a forma como se articula o confronto das idéias é oposta a forma como se dão os confrontos militares, pois enquanto em uma guerra tenta-se alcançar os pontos fracos dos adversários, no confronto ideológico temos que enfrentar as objeções mais profundas dos interlocutores que desenvolvem sua argumentação oposta a nossa. Em outras palavras:

> A busca da ampliação do quadro de referências e o esforço no sentido de alcançar maior universalidade no conhecimento conferem ao confronto supra-estrutural das idéias uma característica muito diversa daquela que se encontra nas batalhas "militares". Na "guerra", o combatente procura atacar os pontos fracos do adversário. Na ***controvérsia ideológica***, entretanto, quando se trata de alcançar uma compreensão mais ampla e mais profunda, ***cumpre enfrentar o desafio de enfrentar as objeções mais fortes dos interlocutores mais notáveis ("i piu eminenti") na representação do ponto de vista oposto.*** (KONDER, 2012, p. 3, grifo nosso).

Outro ponto destacado por Antonio Gramsci, é que a disputa ideológica não funciona da mesma forma do que um julgamento de tribunal onde temos um acusado que deve ser condenado. Dessa forma, em se tratando de refletir a partir de questões "[...] histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judicial, no qual existe um acusado e um promotor que, por obrigação funcional, deve demonstrar que o acusado é culpado e merece ser retirado de circulação. [...]". (2006, p. 333). É necessário compreender e valorizar com realismo as posições e as razões do adversário, isto significa se colocar numa perspectiva crítica da produção científica (GRAMSCI, 2006).

Antonio Gramsci entendia que a formação de uma consciência de classe pelos subalternos passava pela construção de uma ***ideologia socialista*** que só pode ser alcançada a

partir das relações sociais concretas. Por isso, o combate a ideologia dominante é imprescindível, pois ela influencia na maneira de pensar e agir das classes sociais dominadas. Logo, temos a oposição da ideologia socialista das classes subalternas *versus* a ideologia burguesa das classes dominantes. O fato de a ideologia dominante-burguesa predominar sobre a ideologia dos dominados se deve ao fato, segundo Vladimir I. Lênin, de que a ideologia burguesa é mais antiga do que a ideologia socialista. Outro fator relevante está nas formas de difusão da ideologia burguesa que são muito mais intensos dos que a ideologia dos dominados. Pois, é a burguesia que domina os meios de difusão da informação e do conhecimento na sociedade capitalista.

> "Mas, por que", pergunta Lênin, "o movimento espontâneo, que se dirige no sentido do mínimo esforço, conduz exatamente à dominação da ideologia burguesa? Pela simples razão de que ***a ideologia burguesa é muito mais antiga que a ideologia socialista e está completamente elaborada e possui meios de difusão infinitamente maiores*** (...) a ideologia burguesa mais difundida (ressuscitada sob as mais diversas formas) é aquela que se impõe espontaneamente, sobretudo aos operários". (BUONICORE, 2012, p. 1, grifo nosso).

Por isso, para Antonio Gramsci, não bastava entender o que era a ideologia, mas tínhamos que entender a forma de difusão de uma determinada ideologia. Para o mesmo havia dois momentos progressivos para a difusão da ideologia. O primeiro momento diz respeito a difusão entre as classes dirigentes. O segundo momento é quando a ideologia se difunde na cultura popular. Para entender como ocorre esta difusão ele partiu do pressuposto de que a ideologia é uma concepção de mundo, mas existem formas distintas de concepção de mundo. Temos uma forma mais elaborada que é a ***filosofia*** e outra menos elaborada que é o ***senso comum.*** Com relação ao filósofo este possui um pensamento sistematizado capaz de explicar a origem de seu pensamento. Devido ao seu caráter de maior coerência, cabe a filosofia difundir sua concepção de mundo no interior do senso comum. Assim, a ideologia orgânica deve atingir o senso comum, deve permanecer em contato com as camadas populares. Constatando que esta relação só é possível de ocorrer por meio da política a fim de garantir uma unidade ideológica em determinado período histórico (GOLFE, 2012).

Ao discutir a força da ideologia, Antonio Gramsci tinha a intenção de explicar a função política dos intelectuais. Para ele, estes intelectuais poderiam ser classificados em orgânicos (os progressistas) e tradicionais (os reacionários). A construção de uma nova sociedade dependeria da construção de uma ***nova hegemonia*** a partir da difusão, por meio dos intelectuais, da ideologia historicamente orgânica (SPOSITO, 2004).Tendo em vista que a

hegemonia faz com que o poder dominante esteja presente em todas as esferas da vida, para pensar um processo contra esta ordem hegemônica, Antonio Gramsci elaborou o conceito de ***contra-hegemonia***. Este seria a necessidade de contestar toda a produção cultural dominante, os valores, os costumes, os hábitos discursivos, as práticas rituais etc. Visto que a ideologia dominante havia se tornado senso comum, o que impedia a compreensão da opressão. Para Antonio Gramsci (2006), o desenvlvimento político do conceito de hegemonia representa um progresso, além de político-prático, filosófico, porque supõe uma unidade intelectual e éticaque superou a ideologia capitalista hegemônica e tornou-se crítica. Dessa maneira,

> Gramsci elaborou o ***conceito de hegemonia*** para responder à questão de saber como a esquerda pode conquistar o poder político numa sociedade em que o poder está subtil e difusamente presente em todas as práticas rotineiras da vida quotidiana, intimamente entrelaçado com a própria cultura e inscrito na própria textura da nossa experiência. Na sociedade capitalista, o poder tornou-se o ***senso comum*** de toda a ordem social, bloqueando a sua percepção como um poder estranho, opressivo e alheio. A ***luta política da esquerda*** contra-hegemônica não pode limitar-se ao confronto com o Estado, mas deve contestar toda a ***arena da cultura***: a esfera dos valores e dos costumes, dos hábitos discursivos e das práticas rituais, que submete os subjugados a um estado de ***escravidão cultural*** (Lenine), responsável pelo adiamento da ***revolução política***. (SOUSA, 2012, não paginado, grifo do autor).

O conceito de contra-hegemonia traz para o debate a existência do ***conflito***. O poder dominante não impera sem resistência. Pelo contrário, para continuar sendo dominante é necessário lutar constantemente contra as ***forças não-hegemônicas***. A hegemonia assim pode ser entendida como as estratégias políticas que os grupos dominantes articulam para conseguir o consentimento dos dominados. Para cumprir esse objetivo é mister que a classe dominante consiga difundir sua concepção de mundo para toda a sociedade(SOUSA, 2012).

Corroborando com a discussão Gramsciana do conceito de ideologia, temos o filósofo marxista contemporâneo István Mészáros (2004; 2008). Para o autor, a ***ideologia é uma forma específica de consciência social inseparável das sociedades de classe.*** Ela é sempre determinada pelas condições sócio-históricas dos seus pensadores (MÉSZÁROS, 2004; 2008). A ideologia não é uma ideia supersticiosa, mera "ilusão", que pode ser descartada com a "objetividade científica" "axiologicamente neutra". (MÉSZÁROS, 2004). Devido a esta condição, a ideologia não pode ser superada nas sociedades de classe, pois ela é definida pelo conjunto de valores e estratégias conflitantes entre estas classes.

> A ideologia não é ilusão, nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas ***sociedades de classe.*** Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como ***consciência prática inevitável das sociedades de classe,*** relacionada com a articulação de conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se ***entrelaçam conflituosamente.*** [...].(MÉSZAROS, 2004, p. 65, grifo do autor).

Para autor, na verdade, ilusória é a possibilidade de podermos conceber a ideologia, simplesmente, como "falsa consciência" "[...], pois, o que define a ideologia como ideologia não é seu alegado desafio à 'razão', nem sua divergência em relação às normas pré-concebidas de um 'discurso científico' imaginário, mas sua situação real em um determinado tipo de sociedade". (MÉSZÁROS, 2008, p. 8). O conjunto de conceitos que compõem as ciências sociais são todos, sem exceção, determinados pelas condições sócio-históricas e, portanto, pela ideologia. Não existe uma verdade absoluta incontestável, todo conceito é fruto das condições político-ideológicas da sua época.

> Ao contrário do que ocorre na ciência natural, os conceitos-chave da teoria social- sejam eles "homem" e "natureza" "indivíduo" e "sociedade", "cultura" e "comunidade", "escassez" e "excedente", "oferta" e "demanda", "necessidade" e "utilidade", "capital" e "trabalho", "propriedade" e "lucro", "status" e "interesse de classe", "conflito" e "equilíbrio", "polarização" e "modalidade", "mudança" e "progresso", "alienação" e "revolução" etc. – todos se mantém como conceitos ***sistematicamente discutíveis e contestáveis.*** [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 38, grifo do autor).

O projeto socialista não é ideologicamente neutro porque tem claramente uma perspectiva classista. Considerar a possibilidade de construção de uma teoria que esteja isenta de qualquer ideologia só favorece ao discurso dominante que quer defender uma prática de ciência neutra-objetiva.

> Imaginar que a teoria socialista poderia ser "ideologicamente neutra" e pretender que ela definisse sua posição nesses termos – o que só viável no terreno fechado do "discurso teórico" vazio – é, na realidade, uma estratégica que se desarma a si mesma. ***Essa estratégica só favorece o adversário, que tem profundo interesse em apresentar sua própria posição como genuinamente "consensual", "objetiva", "científica" e completamente "isenta de viés ideológico***". A questão não é opor a ciência à ideologia numa dicotomia positivista, mas estabelecer sua unidade praticamente viável a partir do novo ponto de vista histórico do projeto socialista. (2004, p. 68, grifo nosso).

Por isso, o marxismo não está "acima da ideologia". Toda teoria é sócio-histórica e, por isso, é, necessariamente, condicionada. E é o conjunto dessas determinações sócio-históricas que constitui a dimensão ideológica de toda teoria social, independentemente da posição de observação histórica dos pensadores (MÉSZÁROS, 2004; 2008). Todavia, se toda teoria social é ideológica, existe uma diferença entre as ideologias conflitantes. Para o autor, temos três tipos de ideologias distintas. A primeira é acrítica/reacionária, corresponde a ideologia das classes dominantes, visa manter a ordem vigente. A segunda tece uma crítica à sociedade classista, mas não chega a ser emancipatória. Destas, então, apenas a ideologia crítica-emancipatória propõe a superação da sociedade de classes.

> Devemos diferenciar, entretanto, três posições ideológicas fundamentalmente distintas [...]. A primeira apoia a ordem estabelecida com uma atitude acrítica, adotando e exaltando a forma vigente do sistema dominante – por mais que seja problemático e repleto de contradições - como o ***horizonte absoluto*** da própria vida social. A segunda, exemplificada por pensadores radicais como Rousseau, revela acertadamente as irracionalidades da ***forma específica*** de uma anacrônica sociedade classes que ela rejeita a partir de um novo ponto de vista. Mas, sua crítica é viciada pelas contradições de sua própria posição social – igualmente determinada pela classe, ainda que seja historicamente mais evoluída. E a terceira, contrapondo-se às duas anteriores, questiona a viabilidade histórica da própria sociedade de classe, propondo, como objetivo de sua intervenção da prática consciente, a superação de todas as formas de antagonismo de classe. (MÉSZÁROS, 2004, p. 67-68, grifo do autor).

Em qualquer período histórico haverá ideologias conflitantes. Elas constituem a consciência prática das principais classes da sociedade que se inter-relacionam e até se confrontam defendendo sua visão da ordem social que considera a mais apropriada (MESZÁROS, 2004; 2008). A ideologia pode ser progressista ou conservadora. A sua diferenciação se dá por meio da posição assumida na luta de classes no interior da ordem social vigente. Desta forma, ela está presente nas artes, na literatura, na ciência, na filosofia, na teologia, em qualquer forma de conhecimento existente.

> Nesse sentido, o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar ***praticamente consciente*** do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vistas mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinadas ordem social – com o propósito de resolvê-lo ***pela luta.*** Em outras palavras, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, diretas ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressivas ou conservadoras. (MÉSZÁROS, 2004, p. 66, grifo do autor).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Do ponto de vista estrutural, o mais importante conflito ideológico é a posição de manter ou, ao contrário, negar o modo dominante de controle sobre o metabolismo social dentro dos limites das relações de produção estabelecidas. A forma de manifestação dos sujeitos para isto é sempre "formas ideológicas" em que os homens se tornam conscientesdos conflitos e tentam resolvê-lo por meio da luta (MÉSZÁROS, 2004; 2008). Por isso, são duas características centrais que definem a ideologia. A primeira, diz respeito à posição de afirmação ou de negação à ordem social vigente. A segunda é a legitimidade da mesma diante do período histórico na qual está inserida.

> É a combinação das duas coisas – o ponto de vista adotado, em sua ***postura de afirmação/sustentação ou de crítica/negação*** diante da rede instrumental/institucional dominante de controle social, e a eficácia e ***legitimidade historicamente*** mutável dos próprios instrumentos disponíveis – que define a racionalização prática das ideologias em relação à sua época e, no interior dela, em relação às faces ascendentes ou declinantes do desenvolvimento das forças sociais cujos interesses elas sustentam. (MÉSZÁROS, 2004, p. 66, grifo nosso).

Todavia, apesar de o conflito existente entre as ideologias progressistas e conversadoras, deve-se ressaltar que o poder da ideologia dominante é, incontestavelmente, maior do que as ideologias críticas que procuram negar a ordem estabelecida, devido ao poder material e por um equivalente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes (como o exemplo já discutido da grande mídia). Este fato torna, na sociedade de classes, a disputa, entre ideologias conflitantes, ***assimétrica*** (MÉSZÁROS, 2004; 2008).

Neste conflito de ideologias, Moacir Gadotti (2000) explica que, mesmo que a teoria marxista seja crítica-revolucionária, ela não nos dá garantia de uma verdade absoluta. O que existe na ciência é várias verdades produzidas a partir do ponto de vista da classe que orientou o resultado das pesquisas. O próprio Karl Marx, na obra "Crítica da Economia Política", disse que sua obra representa "o ponto de vista do proletariado" em oposição à economia clássica que representava "o ponto de vista da burguesia". A perspectiva de classe sempre orientou a teoria marxista. Numa sociedade de classes é impossível fazer ciência de forma imparcial, ciência neutra, "desengajada". Não existe nenhum critério (nem científico, nem social; nem teórico, nem pratico) que possa determinar que um ponto de vista é mais válido do que outro. Esta determinação está naopção de classe da ciência que produzimos**.** Por isso, cabe ao pesquisador manter sempre a postura de uma (auto)crítica constante, com suspeita e

humildade, de que tanto nos fala Paulo Freire, para reconhecermos as limitações do pensamento e da teoria.

Dessa forma, consideramos que não é só a classe dominante que produz ideologia por meio de suas instituições, pesquisadores, partidos, políticas públicas etc.Estamos entendendo que se existem os ideólogos da burguesia, existem também os ideólogos das camadas subalternas, do proletariado, do campesinato etc. A intencionalidade é que são opostas. Enquanto a ideologia capitalista tenta difundir a ideia de naturalização da desigualdade e de impossibilidade da mudança criando a percepção de que todos devemos nos adaptar ao que está posto, do outro lado, a ideologia emancipatória diz que a realidade é mutável e que as condições desfavoráveis para a maioria oprimida leva a considerar a necessidade da mudança tendo em vista que não será possível de se ter interesses comuns entre as classes sociais antagônicas no capitalismo. Estas idelogias opostas disputam as várias dimensões da sociedade, como o Estado e os territórios materiais/imateriais[24]. No que concerne a produção do conhecimento científico,as atitude, palavras, conceitos, posicionamentos tomados pelos intelectuaissão atitudes político-ideológicas a favor ou contra a ordem vigente. Logo, se as ideias dominantes são as ideias das classes dominantes, as classes subalternas precisam disputar este território imaterial[25] estabelecendo um pensamento contra-hegemônico a fim de destruir a ideologia dominante-burguesa.

Entendemos que todos os indivíduos em sociedade constroem uma visão de mundo, que significa um determinado entendimento sobre a realidade,que implica em seguir a determinadas normas e a ter determinados comportamentos. A síntese dessas implicações para o ser humano é a ideologia. Ao mesmo tempo em que a realidade vivida pelos sujeitos formam a ideologia, a mesma condiciona as suas opções e ações.Da mesma forma que as instituições constroem os paradigmas[26] e territórios e são construídos pelo paradigmas e territórios. Por isso, concordamos com Leandro Konder que a ideologia é um conjunto de normas e de representações da realidade no qual acreditamos e praticamos que condicionam o nosso comportamento em sociedade. Isto quer dizer que a ideologia é um conjunto de valores que conduzem as nossas ações ao longo da vida. Em suas palavras:

> Todos os homens, no curso de suas vidas, adotam e utilizam determinadas formas de representação da realidade, determinadas maneiras particulares

[24] Vamos visualizar estas disputas na prática com relação a Educação do Campo. Duas experiências de Educação do Campo distintas, significam duas ideologias sendo disputadas.
[25] Discutiremos este conceito ainda neste capítulo.
[26] Discutiremos este conceito ainda neste capítulo.

> de encarar o mundo e a vida. Com base nessas maneiras de avaliar as coisas, os seres humanos criam suas escalas de valores convencem-se do que devem esperar da vida, de como devem viver e de quais são os objetivos que devem perseguir com prioridade em suas respectivas existências. ***O conjunto dessas formas de representação da realidade dessas normas que os indivíduos proclamam ou praticam em seus comportamentos é que constitui a ideologia***. (1998, p.62, grifo nosso).

Assim, a constituição de uma ideologia tanto pelas classes dominantes como pelas classes subalternas constituem formas parciais de enxergar a realidade a partir dos interesses de classe. Isto quer dizer que "[...] tanto as ideologias das classes dominantes como as ideologias das classes que têm conseguido se levantar contra a dominação a que são submetidas, têm sido formas unilaterais de representação da realidade na consciência dos homens". (KONDER, 1998, p.65).

A partir dessas explanações consideramos que tanto a ideologia dominante quanto a ideologia subalterna sempre serão formas parciais de conceber a relidade a partir de interesses antagônicos. Para o nosso debate não estamos utilizando a ideologia como sendo o sinônimo de ***falsa consciência***, como sinônimo de ***ideologiada classe dominante***, ou apenas como sinônimo das ***ideias dominantes na sociedade***. Sem descartar que a ideologia dominante existe e que existem as ideias dominantes em nossa sociedade, não vamos tratá-la como sendo ***falsa consciência***, mas como uma***construção política que representa os interesses, as vontades e os sonhos da*** classe dominante, e que, por isso, não serve para as classes subalternas que devem construir uma ***ideologia a sua imagem e semelhança*** a partir de sua prática política, constituindo uma *práxis*contra-hegemônica.Esta ideologia contra-hegemônica, construída pelas classes subalternas, deve ser crítica-emancipatória e se opor a ideologia dominante que é reacionária.

1.3 - OS TERRITÓRIOS MATERIAIS/IMATERIAIS E A QUESTÃO AGRÁRIA

A relação entre a materialidade e a imaterialidade do conhecimento está embasada em Karl Marx e Friedrich Engels (1984) que afirmam que a essência do processo de construção do pensamento são as relações materiais. Isso porque para a dialética materialista, as nossas idéias são reflexos da nossa realidade objetiva, ou seja, a produção da consciência humana está, estreitamente, relacionada com a produção material da vida. Isto é, com as nossas experiências vividas/vivenciadas na realidade ao nos relacionamos com o território/territorialidades que vivemos. A consciência, a produção das ideias, o pensamento,

as representações simbólicas etc. todos esses elementos imateriais estão diretamente ligados, a princípio, com a realidade material nas quais os seres humanos interagem.

> A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. [...]. (MARX; ENGELS, 1984, p.36).

Na perspectiva da dialética materialista,a matéria e o pensamento não são elementos isolados, sem ligações, eles fazem parte de unidade indivisível, de modo de que a forma das idéias é tão concreta quanto a forma da natureza. (GADOTTI, 2000, p. 22). De acordo com Leonardo Boff: "***a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam***". (1998, p. 2). Deste modo, a construção do pensamento está relacionada, diretamente, com as nossas ações materiais. Isto quer dizer que:

> [...] Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. ***Isso faz da compreensão sempre uma interpretação***. (1998, p. 2, grifo nosso).

Corroborando neste sentido, Antonio Carlos Robert Moraes, diz que a produção espacial não se faz separadamente da visão de mundo inerente aos sujeitos que o produziu, ou seja, a materialidade do espaço está intrinsecamente relacionada com os territórios imateriais. Os sujeitos são movidos e/ou condicionados pelas sua intencionalidades: projetos, necessidades, interesses, desejos, utopias etc.

> Esta produção social do espaço material, esta valorização objetiva da superfície da Terra, esta agregação de trabalho ao solo, passa inapelavelmente pelas representações que os homens estabelecem acerca do seu espaço. Não há humanização do planeta sem uma apropriação intelectual dos lugares, sem uma elaboração mensal dos dados da paisagem, enfim, sem uma valorização objetiva do espaço. As formas espaciais são produtos de intervenções teológicas, materializações de projetos elaborados por sujeitos históricos e sociais. por trás dos padrões espaciais, das formas criadas, dos usos do solo, das repartições e distribuições, dos arranjos locacionais, estão ***concepções, valores, interesses, mentalidades, visões de mundo***. Enfim, todo o complexo universo da ***cultura, da política, e das ideologias*** . (2005, p. 15, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

No processo de construção do conhecimento científico temos diferentes interpretações da realidade que formam conceitos, teorias, categorias, paradigmas, métodos, ideologias, etc., elementos que compõem a formação do pensamento científico. Essas diferentes leituras da realidade disputam a hegemonia do processo de avanço do conhecimento científico. Devido a essa disputa construída a partir da pluralidade de concepções existentes, podemos denominar esse conjunto de elementos que formam o conhecimento científico de ***territórios imateriais*** (FERNANDES, 2009).

O território é marcado pelas relações de poder e pelas correlações de forças que estão implícitas e explícitas nas relações sociais. O conceito de território carrega no seu interior noções como o poder, a ideologia, a disputa e o conflito. Sendo que existe uma relação dialética entre os territórios materiais e os territórios imateriais, tendo em vista que na medida em que os territórios imateriais influenciam nas mudanças sociais, na formação das leis, nas políticas públicas, na direção da economia etc. estes influenciam na formação de territórios materiais e na mesma medida, dialeticamente, o processo de construção/desconstrução/reconstrução de territórios materiais influenciam na construção/desconstrução/reconstrução de territórios imateriais.

> Para superar a compreensão do território como uno, singular, discutimos diferentes formas do território, como pluralidade. Temos ***territórios materiais e imateriais***: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de ***pensamentos, conceitos, teorias e ideologias***. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela ***intencionalidade***. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia. [...]. (FERNANDES, 2008, p. 8, grifo nosso).

Com relação, especificamente, à questão agrária, as teorias, as manifestações, as ocupações, as políticas públicas, as diferentes experiências de Educação do Campo, os *agrishows*, entre outros instrumentos dos movimentos socioterritoriais, das organizações patronais e do Estado, territorializam os seus objetivos diariamente e, assim, criam e recriam territórios imateriais, através do aparato simbólico, que, por sua vez, irão influenciar na consolidação/manutenção ou rompimento de uma determinada lógica nos territórios materiais (CAMACHO; CUBAS; GONÇALVES, 2010).

Para que o território imaterial exista é inerente à existência do território material como uma base, pois o imaterial não existe por si só, mas por uma complexidade de eventos, fatos e situações que formam o território como parte do espaço de atuação do homem, onde se

encontram as suas complexidades/contradições/conflitualidades (CAMACHO; CUBAS; GONÇALVES, 2010). Os territórios materiais/imateriais são sempre espaços de lutas nas esferas: teórica, política, econômica, social, cultural, ideológica, etc. Por isso, consideramos o mesmo em sua multidimensionalidade. Assim, o território é alvo de disputa tanto nos campos materiais como nos imateriais. Isso confirma a existência dos conflitos entre os pressupostos, teórico, político e ideológico, inerentes aos conceitos presentes no Paradigma da Questão Agrária e no Paradigma do Capitalismo Agrário[27]. Conceitos esses que refletem no que entendemos sobre a Educação do Campo, a questão agrária, o campesinato, o modo de produção capitalista, os movimentos socioterritoriais, o Estado, etc. (CAMACHO; CUBAS; GONÇALVES, 2010).

Estes embates nascem da busca de relacionarmos a teoria com a realidade. É esta busca constante que criam os paradigmas, com suas teorias, métodos, metodologias, ideologias, orientações políticas, intencionalidades, utopias etc., constituindo-se em formas distintas de explicação da realidade. São estas diferentes interpretações que geram as disputas na criação e destruição dos movimentos sociais, das políticas públicas, das pesquisas acadêmicas, etc. A ausência dessa disputa entre os paradigmas não permite o avanço do conhecimento científico, que necessita do diálogo e da refutação entre diferentes grupos de pesquisadores que são filiados a paradigmas análogos ou divergentes.

> [...] Este questionamento nasceu na reflexão sobre a ***teoria e a realidade***, que fertilizam os ***paradigmas*** e movimentam os ***métodos*** e as ***metodologias*** nas interpretações possíveis das realidades. Evidente que esses pensamentos e procedimentos geram conflitualidades na criação ou na destruição de políticas públicas, na elaboração de uma tese e no debate em uma mesa redonda. A conflitualidade acadêmica é salutar e não pode ser impedida pela ausência de debates entre os grupos de pesquisadores que possuem diferentes paradigmas para ler as mesmas realidades. (FERNANDES, 2009, p. 22, grifo nosso).

Ao tomarmos estas ideias como referência, entendemosque as disputas territoriais (material/imaterial) engendradas na sociedade capitalista são por ideias, paradigmas, projetos,modelos de desenvolvimento, políticas públicas,terra e territórios, em todas as suas dimensões: a educação, a cultura, a agroecologia, a produção de alimentos, a produção de energia, o controle da produção, distribuição, circulação e consumo da produção alimentar e energética. Estamos afirmando que são disputas por modelos distintos de sociedade e de

[27] Vamos discutir esse tema mais adiante.

campoque produzem territórios diferentes e vão engendrar paradigmas distintos de interpretação da realidade e vice-versa. Na construção dos paradigmas, existe uma disputa entre o campesinato e o agronegócio por conceitos distintos, a partir de lógicas/racionalidades antagônicas. Este debate é fundamental para a nossa pesquisa, que tem como temática principal a disputa por modelos distintos de Educação do Campo, na medida em que diferentes paradigmas ou territórios imateriais influenciam na elaboração de distintas políticas públicas referentes às leis trabalhistas, à reforma agrária, à Educação do Campo etc. Neste contexto, temos a intenção, ao longo da tese, de analisar as diferenças teóricas, políticas e ideológicas entre o ***Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário*** e suas implicações na elaboração de modelos distintos de Educação do Campo.

1.4 – OS PARADIGMAS: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM DISPUTA

Dentre as dimensões do conhecimento científico, que estamos denominando de territórios imateriais, vamos priorizar o conceito de paradigma para a nossa análise. Sendo que vamos utilizar, principalmente, como referenciais teóricos: o livro ***A Estrutura das Revoluções Científicas*** (publicada em 1962) de Tomas Samuel Kuhn (1994) e as discussões desenvolvidas por Bernardo Mançano Fernandes (2004); Munir Jorge Felício (2010); Janaina Francisca de Souza Campos e Bernardo Mançano Fernandes (2011) e Boaventura de Souza Santos (1988).

De acordo com Janaina Francisca de Souza Campos e Bernardo Mançano Fernandes (2011), o conceito de paradigma pode ser entendido em dois momentos diferentes: o primeiro momento é a ***concepção clássica*** e o segundo momento é a ***concepção contemporânea***. A concepção clássica se originou na Grécia com a denominação de paradigma, a partir de Platão, tendo como significado: "Teoria das Idéias", ou seja, seria um ***modelo*** que agruparia um conjunto de idéias. O segundo momento é a construção teórica a partir do qual vamos trabalhar que é a concepção contemporânea reconstruída por Thomas Samuel Kuhn em seu trabalho intitulado: ***A Estrutura das Revoluções Científicas***(ERC) de 1962. O conceito de paradigma nesta obra ganha diversos e dispersos significados. Devido à extensão dos significados implícitos em sua reflexão, houve uma proliferação do seu uso em diversos campos do conhecimento.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

O conceito de paradigma para Thomas Samuel Kuhn está relacionado com o reconhecimento universal de determinadas elaborações de teorias científicas engendradas com a finalidade de discutir problemas e apontar soluções para as questões levantadas na comunidade científica. Assim, Thomas Samuel Kuhn definiu o conceito de paradigma como "[...] ***as realizações científicas universalmente reconhecidas***que, durante algum tempo,***fornecem problemas e soluções modelares*** para umacomunidade de praticantes de uma ciência [...]". (1994, p. 13, grifo nosso).Engendrando uma sólida rede de compromissos ou adesões conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais (KUHN, 1994).

Compreendendo o conhecimento científico como sendo um processo sempre inacabado, este é movido pelas ***revoluções científicas***, ou seja, as ***rupturas e superações*** de teorias que já eram consideradas como consolidadas. Estas elaborações teóricas que se consolidam ao derrubarem outras anteriores podem ser consideradas como tendo o *status* de paradigma. Isto quer dizer que no processo de construção do conhecimento se elaboram teorias, estas teorias sofrem ***rupturas e superações.*** A este processo Tomas Kuhn chamou de ***revoluções científicas*** (FERNANDES, 2004).As revoluções científicas são movidas pelas ***crises***, pois são elas que possibilitam o surgimento de ***novas teorias científicas***. Mas este processo de destruição de uma teoria que já está consolidada enquanto paradigma só é possível de acontecer se houver a substituição por outro paradigma que demonstre a invalidade do anterior. Esse processo só se efetiva quando os dois paradigmas são colocados em disputa e se decide por assumir um desses como sendo o mais viável.

> [...] ***as crises são uma pré-condição necessária para a emergência de novas teorias*** [...]: ***uma teoria científica, após ter atingido o status de paradigma***, somente é considerada inválida quando existe uma alternativa disponível para substituí-la. [...]. ***Decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro*** e o juízo que conduz a essa decisão envolvem a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua. (KUHN, 1994, p. 107-108, grifo nosso).

As crises são momentos de importante reflexão filosófica para resolver questões novas que aparecem em cada área do conhecimento científico. Nestas crises, os pesquisadores não têm mais um modelo de paradigma para recorrer, como nos períodos considerados de normalidade, e acabam tendo que buscar novas explicações para superar a crise. A busca de novas explicações nesta fase extraordinária leva a criação de novos paradigmas.

> [...] Creio que é, sobretudo, ***nos períodos de crises reconhecidas que os cientistas se voltam para a análise filosófica como um meio para resolver as charadas de sua área de estudos.*** Em geral os cientistas não precisaram

> ou mesmo desejaram ser filósofos. Na verdade, a ciência normal usualmente mantém a filosofia criadora ao alcance da mão e provavelmente faz isso por boas razões. Na medida em que ***o trabalho de pesquisa normal pode ser conduzido utilizando-se do paradigma como modelo***[28], as regras e pressupostos não precisam ser explicados [...]. (KUHN, 1994, p. 119, grifo nosso).

Nessa perspectiva de crises do conhecimento científico, segundo Boaventura de Souza Santos (1988) estamos em um período de ***transição*** e de ***crise de paradigmas na ciência***, sendo que esta crise não é só profunda, como é irreversível. Afirma que os teóricos que estabeleceram as bases para o conhecimento científico atual viveram do século XVII até o começo do século XX. Ou seja, com relação ao conhecimento científico, vivemos ainda no século XIX. Portanto, vivemos em um período de complexa transição. Por isso, o autor considera que temos um ***paradigma emergente*** que busca romper com o ***paradigma dominante*** baseado nas dicotomias construídas pelo pensamento moderno europeu: natureza e cultura; sujeito e objeto; matéria e espírito; corpo e mente; razão e emoção; indivíduo e sociedade; ser e pensamento. Sendo assim, para o autor, "[...] estamos no fim, de um ciclo de hegemonia, de uma certa ordem científica. [...]". (SANTOS, B., 1988, p.9).

Thomas Samuel Kuhn afirma que a ciência se move a partir da dinâmica de construção/destruição/reconstrução de paradigmas. Em suas palavras: "uma vez encontrado um primeiro paradigma [...] já ***não se pode mais falar em pesquisa sem qualquer paradigma. Rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência*** [...]". (1994, p. 109, grifo nosso). Pois, "[...] nenhuma experiência pode ser concebida sem o apoio de alguma espécie de teoria. [...]" (1994, p. 119).

Janaina Francisca de Souza Campos e Bernardo Mançano Fernandes (2011) explicam que, de acordo com a leitura de Thomas Samuel Kuhn, a atividade científica se desenvolve sempre conduzida infinitamente pelos paradigmas. Ele explica que este processo ocorre em duas fases consecutivas que ele denominou de ***ciência normal***e ***ciência extraordinária***. A primeira fase, ciência normal, é a fase da estabilidade e consolidação paradigmática, é a fase que sucede a superação de uma crise e antecede o surgimento de outro paradigma. Este paradigma permanece estável enquanto estiver resolvendo os problemas que a realidade lhe coloca, os ***quebra-cabeças***.

Entretanto, quando a realidade mostra fenômenos que não podem ser explicados por estes paradigmas, temos uma nova crise, e a dinâmica da realidade traz a necessidade de

[28] Vamos fazer a crítica mais adiante ao sentido de paradigma como modelo, tendo em vista que nas ciências humanas não existe a possibilidade de haver um modelo a ser seguido por todos.

superação desse paradigma vigente, tendo em vista a necessidade de construção de um novo paradigma que consiga melhor explicar as contradições da realidade. Estes novos desafios é que o autor denomina de ***anomalia***, que dá origem a crise. Através desta, a estabilidade cessa e um ***processo revolucionário*** dá início ao denominado por ele de ***ciência extraordinária***, ou seja, ***fase de transição*** entre a superação de um paradigma antigo e a emergência de outro novo. Com a emergência de outro paradigma que se torna dominante é quando se conclui o final da revolução científica. A estabilidade surge quando a disputa paradigmática é concluída, provisoriamente, entrando em estágio de ***ciência normal*** até a próxima crise.

Thomas Samuel Kuhn construiu seu pensamento tendo como base as ciências naturais, com ênfase, na Física e na Química. O autor entende o processo de construção do conhecimento como um processo dinâmico, marcado por crises e superações, por descontinuidades e rupturas, na qual, denominou esse processo de ***revoluções científicas***. Este modelo de desenvolvimento da ciência proposto por Thomas Samuel Kuhn transcende os limites da lógica positivista, não se restringindo apenas à observação dos fenômenos e aos critérios embasados na lógica e na refutação defendidos por Popper. Enxerga a ciência como sendo algo inerente as práticas socialmente construídas envolvendo ***disputas***, ***crises*** e ***rupturas*** (CAMPOS; FERNANDES, 2011).

Sua obra teve influência de Ludwik Fleck, autor da obra intitulada ***Genesis and Development of a Scientific Fact***(Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico)publicada em 1935. Esta obra permitiu que Thomas Samuel Kuhn assumisse uma posição crítica em relação ao empirismo lógico. Ludwik Fleck entende que o conhecimento científico não é portador da verdade absoluta e, por isso, é passível de questionamentos (CAMPOS; FERNANDES, 2011).

Todavia, é necessário entendermos quais são os limites presentes no modelo explicativo de desenvolvimento de ciência proposto por Thomas Samuel Kuhn, principalmente, quanto a sua aplicação no âmbito das ciências humanas. Mesmo que o conhecimento científico seja entendido pelo autor como sendo uma prática em mutação, sua proposta pode ser considerada ainda como sendo etapista, pois se trata de um modelo rígido composto por início, meio e fim pré-determinados. Assim, dentro da ***ciência normal***, não há espaço para a co-existência de mais de um modelo interpretativo para a realidade, ou seja, de mais de um paradigma vigente, pois a concorrência paradigmática só existe no momento da crise, antes da revolução (CAMPOS; FERNANDES, 2011). É como se um paradigma reinasse absoluto até a próxima crise, sem conflitos, divergências, contradições etc. Assim, a

regra, a ***fase denormalidade,*** seria a permanência/estabilidade/homogeneidade e a exceção, a ***fase extraordinária***, seria então, a descontinuidade/heterogeneidade. Pois, esta fase seria marcada por uma ***anomalia.***Sendo assim, não há possibilidade de permanência do velho após a consolidação do novo, pois quando pesquisadores produzem"[...] uma síntese capaz de atrair a maioria dos praticantes deciência da geração seguinte, ***as escolas mais antigas começam a desaparecer gradualmente".***(KUHN, 1994, p. 39, grifo nosso). Mas, para aqueles que ousarem permanecerem com as concepções dos paradigmas antigos, "***são excluídos da profissão e seus trabalhos ignorados"***(KUHN, 1994).

Outro ponto divergente, diz respeito ao fato de que para Thomas Samuel Kuhn as mudanças radicais, rupturas, que ocorrem no decorrer do processo do avanço científico (revoluções científicas) impossibilitam o diálogo entre velhos e novos paradigmas. Fenômeno denominado por ele de ***incomensurabilidade das tradiçõescientíficas***(CAMPOS; FERNANDES, 2011). Como a concepção kuhniana é baseada em rupturas totais, este modelo de interpretação da construção conhecimento científico não permite a existência simultânea e/ou interdependente entre paradigmas divergentes. Bem como, é extinta a possibilidade de continuidade de um paradigma a partir da aparição de outros novos paradigmas.Para ilustrar o desenvolvimento científico, segundo a concepção kuhniana, enfatizando a idéia da incomensurabilidade das tradições, vamos utilizar o esquema organizado por Janaina Francisca de Souza Campos (2011), que é uma adaptação do livro ***A Estrutura das Revoluções Científicas*** de Thomas Samuel Kuhn (1994). Vejamos a **Figura 01:**

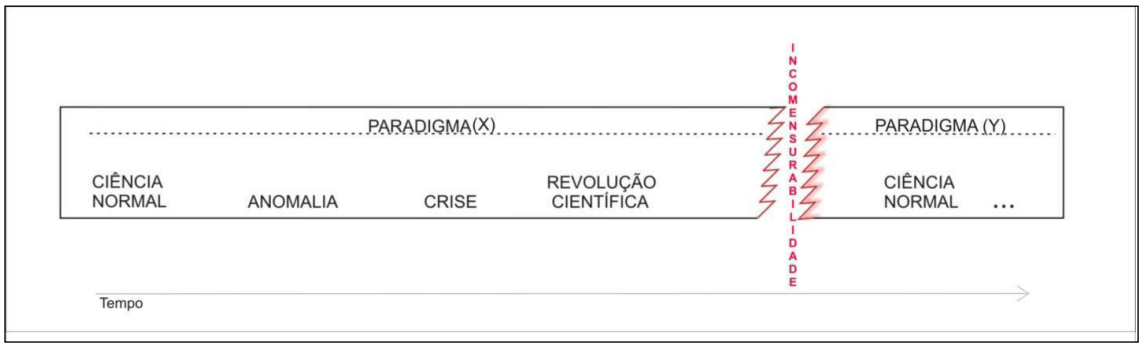


Figura 1 - O Desenvolvimento Científico de acordo com Kuhn
Fonte: CAMPOS, J. S.; FERNANDES, B. M. (2011)

Boaventura de Souza Santos (1988) faz uma crítica a esse modelo kuhniano de paradigma, tendo em vista que a partir desse modelo somente as ciências naturais poderiam ser consideradas ciências consolidadas, pois teriam já estabelecido um conjunto de princípios e de teorias que são aceitos em discussão por toda a comunidade científica. Esse conjunto de

princípios e de teorias é o que Thomas Samuel Kuhn denomina de paradigma. Todavia, afirma que nas ciências humanas não existe um consenso paradigmático, por isso, estas seriam ciências atrasadas dado seu caráter pré-paradigmático. A respeito da especificidade das ciências humanas Thomas Samuel Kuhn escreve o seguinte: "permanece em aberto a questão a respeito de que áreas da ciência social já adquiriram tais paradigmas. A história sugere que a estrada para um ***consenso estável na pesquisa*** é extraordinariamente árdua". (1994, p. 35, grifo nosso). Afirma ainda que determinados problemas das ciências humanas diferem-se das ciências naturais (que confiam em seus paradigmas) porque são conflitantes e incomensuráveis. Nesta perspectiva, Michel Thiollent, a fim de atestar a particularidade das ciências humanas, argumenta que: "no caso particular da ***pesquisa social*** (e também psicossocial), ***os fenômenos não possuem o caráter de perfeita repetitividade***, como no caso de fatos mecânicos, e além do mais o papel do pesquisador nunca é neutro do campo observado [...]". (*apud* CAMPOS; FERNANDES, 2011, p. 24, grifo nosso).

Essa crítica à perspectiva mecânica e de neutralidade do pensamento científico, como já discutimos anteriormente, tem como base os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético. A partir desses pressupostos temos como referência principal o movimento, o conflito e a contradição. Também, temos como elementos imprescindíveis a perspectiva política-ideológica intrinsecamente ligada à produção do conhecimento científico. Logo, a produção das ciências humanas tem suas especificidades bem demarcadas.Por esta razão temos que pensar o conceito de paradigma nas ciências humanas a partir de um enfoque relacional, onde paradigmas predominantes convivem com paradigmas marginalizados. Não a partir da necessidade de exclusão de um paradigma para nascimento de outro, como no modelo kuhniano, onde desaparecem escolas e teorias rivais, e aflora o consenso entre os membros de determinada comunidade científica(MORAES *apud* CAMPOS; FERNANDES, 2011). A existência de diferentes paradigmas convivendo simultaneamente e em disputa nas ciências humanas se deve ao fato de que nelas não existe um modelo estrutural único, pois não existe uma "verdade absoluta". O que existe é uma unidade científica formada,dialeticamente,pordiferentestendências. Dessa maneira, entendemos que, ao contrário do que é enfatizado por Thomas Samuel Kuhn, no conhecimento geográfico, predominam a diversidade, a simultaneidade, o diálogo, a hibridez e a interdependência de interpretações em torno de um mesmo problema. Neste caso, os territórios imateriais divergentes estão sempre disputando a hegemonia do pensamento, sem necessariamente, serem excluídos uns pelos outros. Entendemos que a superação dos

paradigmas ocorre numa perspectiva dialética. O superado não é excluído e, simplesmente, desaparece. A superação significa o surgimento do novo (estágio superior) a partir de elementos velhos (estágio anterior) que estão presentes no novo, mas de maneira reconstruída, formando uma síntese (tese-antítese-síntese). Neste sentido, Henri Lefebvre explica que a partir do princípio da dialética:

> [...]***o superado não deixa de existir***, não recai no puro e simples nada; ao contrário, o superado é elevado a nível superior. E isso porque ele serviu de etapa, de mediação para a obtenção do "resultado" superior; certamente, a etapa atravessada não mais existe em si mesma, isoladamente como ocorria num estágio anterior; mas persiste no resultado, através de sua negação. (1991, p. 230, grifo nosso).

Para exemplificar este processo de superação, Henri Lefevre utiliza como comparativo o caso da passagem da infância à idade adulta. A superação implica num retorno e aprofundamento do passado. Em suas palavras: "[...] a criança continua no adulto, não tal qual foi, não "enquanto criança", mas na lembrança e na memória de um adulto, em seu caráter, pode-se encontrar – ***superadas***- a criança e a vida de criança". (1991, p. 231, grifo do autor). Nesta superação, "[...] a criança é certamente um ***momento*** do adulto, no complexo sentido da palavra, que significa a um tempo: elemento atual, fase ou etapa do devir, condição superada". (1991, p. 231, grifo do autor).

Dessa maneira, a intencionalidade da Janaina Francisca de Souza Campos (2011) se dá no sentido de demonstrar a multiplicidade paradigmática dialeticamente vivenciada pela Ciência Geográfica, ao invés da linearidade kuhniana, onde o movimento de superação de paradigmas se faz de maneira a reconhecer a existência de uma simultaneidade de paradigmas.Numa perspectiva dialética da concepção de paradigma, Bernardo Mançano Fernandes (2004) defende a posição de que os paradigmas têm uma utilidade prática na medida em que se materializam na realidade. Os territórios imateriais se transformam em territórios materiais por meio de elaboração de projetos de desenvolvimento, políticas públicas, nos programas dos partidos, cursos de formação dos movimentos sociais, nos projetos de educação implantados pelo Estado ou instituições privadas etc. Os paradigmas, territórios imateriais, fazem a ligação entre a teoria e a realidade. E na medida em que estes representam concepções de realidade distintas, podem servir tanto para transformação social, bem como para a manutenção dos *status quo* dependendo da perspectiva político-ideológica assumida pelo intelectual.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Segundo Maria da Glória Gohn, qualquer análise que se faz da realidade é constituída por meio de categorias e conceitos. Estes conceitos além de serem históricas, portanto, datados no tempo e no espaço, também variam o seu significado segundo os diferentes paradigmas existentes.Cada paradigma possui categorias de análise diferenciadas, logo, constroem sua própria lógica explicativa. Em suas palavras:

> Para nós ***um paradigma é um conjunto explicativo em que encontramos teorias, conceitos e categoriais***, de forma que podemos dizer que o paradigma X constrói uma interpretação Y sobre determinado fenômeno ou processo da realidade social. Esta explicação deve diferir da de outros paradigmas. [...]. (1997, p. 13, grifo nosso).

A existência de leituras divergentes pode ser explicada a partir da perspectiva da ***política*** presente em Hannah Arendt (1998). Para esta autora, como já mencionamos, este conceito tem como definição principal a ***liberdade*** utilizada pelos indivíduos para a formação de ***diversas concepções*** a respeito da realidade. Por isso, na tentativa de interpretação de uma mesma realidade surgem diferentes paradigmas que disputam a hegemonia do conhecimento científico.

> ***Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade*** por meio da elaboração de teses científicas que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas, de projetos de desenvolvimento. Estes têm como referências os ***conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade.*** (2004, p.55, grifo nosso).

De acordo com Newton Freire Maia citado por Munir Jorge Felício, os paradigmas seriam um conjunto "[...] de conceitos fundamentais que, num dado momento determinam o caráter da descoberta científica. São como túneis que, pela sua posição, direção, diâmetro, etc., orientam o encaminhamento das pesquisas realizadas pelos que se acham em seu interior". (2010, p. 13).

Para Bernardo Mançano Fernandes, podemos considerar os paradigmas como "[...] ***territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade***. [...]". (2004, p.55, grifo nosso). Por isso, que a prevalência de um paradigma no processo de produção do conhecimento em uma determinada temática, contribui para condicionar a formação de uma determinada realidade de acordo com a ***visão de mundo*** dos teóricos que engendraram esse paradigma (FERNANDES, 2004).A existência de diferentes paradigmas gera disputas e conflitualidades. As diferenças de teóricas, políticas, ideológicas, metodológicas etc., existente nos paradigmas levam a diferentes interpretações da realidade. Essas diferentes

interpretações geram disputas que podem ser visualizadas nos debates em eventos científicos, nas publicações de textos científicos, na direção das políticas públicas, nos objetivos dos movimentos sociais, na configuração de partidos políticos etc.

> Os paradigmas geram conflitualidades que são expressas nos debates, nas publicações, nas políticas públicas (ou privadas), nos eventos e manifestações através de suas respectivas ideologias. As diferenças teóricas, de método, de metodologia, políticas e ideológicas entre os paradigmas são manifestadas na construção de leituras sobre o desenvolvimento da agricultura no capitalismo. (FERNANDES, 2009, p. 23).

O paradigma tem como uma de suas características fundamentais a existência de um ***grupo de pesquisadores*** que expressam sua visão de mundo a partir de desse paradigma. Este grupo de pesquisadores reproduz as ideias do seu paradigma e tentam resolver todos os problemas relacionados ao seu campo de estudo a partir dos componentes das teorias científicas definidas no interior desse paradigma (KUHN, 1994).Os grupos de pesquisa são veículos privilegiados de difusão do conhecimento científico e, por conseguinte, das teorias, metodologias, políticas, ideologias presentes em seu paradigma. As interpretações acerca da realidade, especificamente em nosso caso no que diz respeito à Geografia e a questão agrária, muda significativamente nos respectivos grupos de pesquisa. Em alguns casos, a divergência ocorre de tal forma que a legitimação de práticas e concepções em um determinado grupo de pesquisa pode se transformar em ruptura e em negação em outro grupo de pesquisa.

> [...] Os grupos de pesquisa são concebidos como espaços importantes de difusão do conhecimento, nos quais são construídas pesquisas que trazem distintas interpretações sobre o espaço geográfico, imbuídas de ideologias e de posturas políticas e cujo potencial pode repercutir no modelo de desenvolvimento rural brasileiro, naturalizando práticas e ações. (CAMPOS, 2012, p. 5).

Como exemplo destes grupos de pesquisa podemos citar, no tocante aos estudos agrários, dois grupos de pesquisa da FCT/UNESP.O nosso grupo de pesquisa Núcleo de Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA)[29], cuja sustentação da

[29]No Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) - trabalhamos com as linhas de pesquisa: desenvolvimento territorial, impactos socioterritoriais, movimentos camponeses: espacialização, territorialização e mundialização, territorialização da luta pela terra, território do saber: estudos da teoria e do ensino de Geografia. Esses estudos são realizados em escalas local, estadual, macrorregional, nacional e internacional. No NERA desenvolvemos o Banco de Dados da Luta pela Terra(DATALUTA) - por meio de pesquisas primárias e secundárias e mantemos atualizados os dados referentes às ocupações de terra, aos assentamentos rurais e aos movimentos socioterritoriais em todo o Brasil. Prestamos assessoria ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), à Comissão Pastoral da Terra (CPT), à Via Campesina - Brasil e ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Elaboramos relatórios, monografias e documentos, publicamos

produção do conhecimento científico desenvolvido no bojo desse grupo (artigos, monografias, dissertações, teses, livros etc.) está assentada sob o Paradigma da Questão Agrária. E de outro lado, podemos citar o Grupo de Estudos Dinâmica Regional e Agropecuária (GEDRA)[30]onde o Paradigma do Capitalismo Agrário dá sustentação ao grupo (CAMPOS, 2012)[31]. Os conceitos, a teoria, o método, a perspectiva político-ideológica que rege a produção científica, principalmente, a interpretação da relação que os agricultores estabelecem com o modo de produção capitalista são bem distintos no interior desses dois grupos de pesquisa de estudos agrários, pois os mesmos seguem paradigmas distintos.

Todavia, nossa ação enquanto componentes de um grupo de pesquisa, como o NERA, que segue a paradigmas distintos de outros grupos de pesquisa como o GEDRA, não é o de desqualificar a produção científica dos pesquisadores que seguem aos paradigmas divergentes. Assim como já explicitamos, produzir conhecimento em um paradigma divergente não é sinônimo de uma "racionalização cínica, grosseira, tosca, bisonha ou canhestra" (KONDER, 2002). Temos a convicção de que as divergências teóricas-políticas-ideológicas não é o motivo para catalisarmos a destruição dessas produções acadêmicas, mas sim de considerarmos a existência de diferentes formas de pensar a realidade. Nossa postura, portanto, é o de reconhecimento da diversidade, ou seja, é o da alteridade. Temos que interpretar, refletir e revelar as diferenças por inteiro entre os mesmos para esclarecermos

---

artigos e livros, resultados de nossos trabalhos, como forma de contribuição às Ciências Humanas e para a proposição de políticas públicas. Atuamos também na pós-graduação e na Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Temos a participação de alunos da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado). Os resultados de nossas pesquisas são utilizados por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, movimentos socioterritoriais e instituições governamentais e privadas, bem como pela imprensa em geral. Também provemos de informações e dados do Fundo de Documentação do MST, que funciona no Centro de Memória da Unesp, em São Paulo - SP. Coordenadores: Bernardo Mançano Fernandes, Eduardo Paulon Girardi e Ricardo Pires (CNPQ, 2014).

[30] O grupo foi criado no mês de agosto de 1999 a partir da iniciativa de pesquisadores e alunos que desenvolvem pesquisas sobre agricultura e desenvolvimento regional, em vários níveis (iniciação científica, mestrado e doutorado), mas que, até então, não dispunham de um fórum específico para a discussão dos seus projetos e resultados de pesquisas concluídas e em desenvolvimento. Desde o final do ano de 1999 têm sido realizados encontros mensais dos membros do grupo, nos quais são discutidos textos relacionados a agropecuária brasileira, a dinâmica regional e ao papel exercido pelo poder público - nas três esferas (municipal, estadual e federal) - no estabelecimento de políticas voltadas ao meio rural. Além da realização de encontros mensais, são promovidos seminários temáticos sobre assuntos de interesse dos membros do grupo e realizadas investigações de campo. São realizadas discussões sistemáticas sobre os projetos individuais dos membros do grupo e apresentados os resultados parciais e finais das pesquisas desenvolvidas no âmbito do próprio grupo e nos eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais, possibilitando o intercâmbio entre os alunos que desenvolvem pesquisas desde o nível da iniciação científica até o doutorado. Encontram-se em desenvolvimento no âmbito do grupo mais de vinte projetos de pesquisa em diferentes níveis voltados à investigação: da agricultura familiar; da atuação do poder público na agropecuária; da organização de pequenos produtores rurais; da questão regional; da integração agricultura-indústria etc. Coordenadores: Antonio Nivaldo Hespanhol e Rosângela Aparecida Medeiros Hespanhol (CNPQ, 2014).

[31] Vamos discutir as diferenças entre esses dois paradigmas mais adiante

quais são os pontos convergentes e divergentes que compõe os paradigmas que dão sustentação aos dois grupos[32]. Corroborando neste sentido, Janaina Francisca de Souza Campos afirmam:

> [...] ao contrário da depreciação e desqualificação, é o reconhecimento das distintas formas de pensar, aqui representada pelo GEDRA, que o processo de construção do conhecimento deve ser encarado, analisando, dialogando e, sobretudo, reconhecendo, com coerência e alteridade, as divergências que o conhecimento geográfico pode e deve abrigar quando entendido o poder que os conceitos possuem. (2012, p. 6).

Estamos defendendo a existência de uma diversidade de concepções no interior da produção do conhecimento científico e, mais especificamente, na área de geografia agrária. Ou seja, compreendemos que a "[...] visão explicitada pelo GEDRA, assim como as dos demais grupos de pesquisa, devem ser discutidas, de maneira que a diversidade do pensamento seja elemento aceito e reconhecido diante de toda comunidade científica geográfica". (CAMPOS, 2012, p. 7).

Entendemos, portanto, que as vertentes, tendências, posturas ou abordagens se organizam de forma encadeada dentro de um paradigma, conduzindo e direcionando as pesquisas. Assim, cada corrente apresenta sua perspectiva de estudo que incluem: seus conceitos, suas concepções filosóficas, suas orientações epistemológicas, suas terminologias, seu método, seus posicionamentos político-ideológicos etc., construindo um pensamento com características que se diferenciam em relação aos demais paradigmas. Aí está a importância de confrontarmos as interpretações e reencontrarmos as trajetórias que os pesquisadores fizeram a partir de seus paradigmas (FELÍCIO, 2010).

Neste sentido, podemos afirmar a existência de uma ***diferencialidade paradigmática no pensamento geográfico***, ou seja, existe uma diversidade das formas de ***organização do pensamento***. Estas formas distintas de interpretar a realidade são norteadas por um paradigma de estudo. Cada paradigma tende a disputar adeptos, conformar grupos de pesquisa, consolidar linhas de pesquisa, criar escolas de pensamento, transformar políticas públicas, mudar legislações, construir territórios materiais etc. Todavia, essa multiplicidade de interpretações da realidade também revela, dialeticamente, a ***unidade***, ou seja, os paradigmas são construídos para a interpretação de uma determinada realidade em comum. Juntos,

[32] Esta é a mesma consideração que fazemos com a Educação do Campo em paradigmas distintos, como veremos nos capítulos IV, V e VI.

unidade e diversidadereferendam a diferencialidade paradigmática (CAMPOS; FERNANDES, 2011).

1.5 – O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA E O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO EM DISPUTA[33]

> [...] *a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê quem quer e quem não quer* [...]. (MARTINS, 1994, p. 12).

No caso específico da questão agrária, temos diferentes leituras constituídas a partir de diferentes paradigmas que incluem distinções de teoria, metodologia, método, perspectiva política, ideológica etc., dos autores que discutem essa problemática. Estas concepções levam a construção de diferentes paradigmas que se contrapõem ou dialogam dialeticamente na produção do conhecimento científico sobre a questão agrária. Por isso,

> Compreender a questão agrária está entre os maiores desafios dos pesquisadores das Ciências Humanas. A amplitude e a complexidade deste problema possibilitam várias leituras, ***porque os cientistas que pensam a questão agrária constroem diferentes paradigmas que projetam suas visões de mundo***. Nas pesquisas a respeito da questão agrária, esses intelectuais têm seus respectivos métodos de estudos, seus ***referenciais teóricos***, portanto suas ***ideologias***, que compõem as análises e influenciam, determinando as compreensões do problema. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 3, grifo nosso).

Temos uma gama de interpretações, de diferentes correntes, que nos leva a considerar que esta é uma questão que atinge a todos em nossa sociedade. Por isso, essa questão deve ser analisada em sua essência, não como um enigma, mas devemos buscar sua compreensão sem subterfúgios, reconhecendo e revelando os seus limites, assumindo nossa postura político-ideológica objetivamente diante dos fatos concretos analisados, no interior desse turbilhão de leituras (FERNANDES, 2009). A questão agrária participa do nosso cotidiano mesmo que não sejamos do campo. Apesar da urbanização crescente nas últimas décadas no Brasil a questão agrária não é coisa do passado. Em todo o Brasil a questão agrária pode ser encontrada em diversos territórios materiais e imateriais. Nos territórios materiais dos assentamentos, acampamentos, propriedades camponesas, grandes propriedades do agronegócio com suas monoculturas e seu "mar" de cana, soja, laranja etc. Nas manifestações

[33] Temos dois capítulos específicos acerca desses dois paradigmas. Sendo assim, a proposta aqui é apresentar de maneira sintética como ocorre essa disputa paradigmática.

dos movimentos socioterritoriais camponeses nas estradas, cidades, rodovias, prédios públicos etc. Nos territórios imateriais das políticas públicas, nas metas econômicas do governo, nos objetivos dos partidos políticos, nas pautas dos movimentos socioterritoriais, nas escolas do campo e da cidade. Na universidade, nos artigos, dissertações, teses, livros. Nos veículos de comunicação de massa, televisão, jornais, revistas etc.

> A questão agrária está presente no nosso cotidiano há séculos. Pode-se querer não vê-la, encobrindo deliberadamente parte da realidade, mas ela se descortina dia-a-dia. Pode-se afirmar que é uma coisa do passado, mas é do presente, está ali, aqui e naquilo, em todo o lugar, ação e objeto. Em cada estado brasileiro a questão agrária se manifesta, principalmente, nas ocupações e nos acampamentos, nas estradas e nas praças. Igualmente está presente nos latifúndios, no agronegócio e nas "*commodities"*; nas teses, livros e relatórios. No dia-a-dia é exposta nas manchetes dos jornais e de todas as mídias que explicitam a sua ***conflitualidade***. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 4, grifo do autor).

Bernardo Mançano Fernandes assevera que a questão agrária se destaca pela sua complexidade. Por isso, muitos pesquisadores desistem de tentar compreendê-la. Políticos, religiosos e cientistas desistem da mesma quando não conseguem encontrar uma solução viável. Assim, devido à natureza complexa da questão agrária ela leva a "[...] derrota os políticos que prometem resolvê-la, vence os religiosos que crêem no seu fim, atropela indiferente os cientistas que tentam afirmar sua inexistência". (2009, p. 4).

Neste contexto, dentre as disputas paradigmáticas existentes na produção do conhecimento científico vamos tratar especificamente daquelas que dizem respeito às explicações a respeitoda questão agrária. Partimos das transformações que ocorreram/ocorrem no campo devido ao movimento de desenvolvimento do capitalismo, que nos trazem desafios para o entendimento do elemento principal de nossa preocupação, qual seja, o campesinato, e consequentemente, a construção de uma educação adequada a sua natureza. A análise destes sujeitos e de sua educação vai perpassar toda a nossa reflexão em torno dos dois paradigmas estudados: ***Paradigma da Questão Agrária*** **e** ***Paradigma do Capitalismo Agrário***. Corroborando neste sentido, Munir Jorge Felício afirma:

> [...] Nessas discussões emergem diversas leituras sobre a compreensão de como a modernização da agricultura no capitalismo tem provocado alterações nas relações sociais dentre as quais nos interessa aquelas que dizem respeito ao campesinato. ***O interesse pelo campesinato se justifica porque ele é a questão da questão agrária*** e que, por isso mesmo, coloca em movimento um debate sobre sua importância para e na sociedade capitalista. A proposta consiste em estudar o campesinato a partir de ***dois paradigmas***: ***o do capitalismo agrário e o da questão agrária***

> proporcionando discussões teóricas através das quais emergirão outras possibilidades, outras interpretações sobre o desenvolvimento da agricultura e da questão agrária. O debate pode lançar perspectivas e consequências importantes para o estudo do campesinato. (2010, p. 61, grifo nosso).

Estes dois paradigmas possuem métodos distintos. Isto quer dizer que eles projetam ***visões de mundo*** distintas (FERNANDES, 2009). A escolha de um paradigma requer que elegemos autores, conceitos e teorias. Esta é uma forma de se fazer uma ***classificação***. Isto requer que façamos uma opção de termos e conceitos. Cada uma dessas terminologias empregadas está impregnada de valores, intencionalidades e ideologias. Por isso, o cerne da questão da classificação seria, então, a opção político-ideológica que fazemos, pois é esta opção que engendra os conceitos e a teoria. Em outras palavras:

> [...] ***Cada classificação leva a uma seleção específica de termos carregados de valor***; ela torna possível uma determinada hierarquia por causa do peso atribuído a cada fator de análise. O problema da classificação é, portanto, fundamental, uma vez que ele implica uma escolha de valores e governa a ***elaboração de conceitos, a formulação teórica*** [...]. (SANTOS, 2003, p.49, grifo nosso).

Este debate científico entre os dois paradigmas envolve reflexões antigas como o ***fim do campesinato*** (Paradigma da Questão Agrária) discutido desde as obras seminais que tratam sobre a questão agrária, até as discussões mais atuais relacionadas à ***metamorfose do campesinato*** (Paradigma do Capitalismo Agrário), ou o oposto, sua ***recriação*** na contradição, na resistência e na luta (Paradigma da Questão Agrária). Assim, Munir Jorge Felício (2010) afirma que neste confronto dos Paradigmas, as antigas afirmações sobre o ***fim do campesinato*** vêm sendo substituídas pelas leituras da ***metamorfose do camponês em agricultor familiar*** de um lado e a ***reciação***de outro. Dessa forma, teríamos três bases principais nas quais se estruturam nossa discussão: o ***fim do campesinato***; a ***recriação/recampesinização*** e a ***metamorfose do campesinato em agricultor familiar***.

Partimos da perspectiva de que o Paradigma da Questão Agrária é formado por autores que defendem que a ***Questão Agrária*** é um ***problema estrutural***, logo somente poderá ser resolvido com a ***luta contra o capitalismo***. Neste paradigma, o fim do campesinato é uma concepção presente desde a primeira obra que originou o Paradigma da Questão Agrária: "A Questão Agrária" de K. Kautsky. Consiste na afirmação que o desenvolvimento do capitalismo no campo tende a, necessariamente, ***expropriar*** o campesinato e ***proletarizá-lo***, ou seja, ocorrerá uma inevitável ***destruição do campesinato*** (OLIVEIRA, 1997; 1999; 2004a; FERNANDES, 2009).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Todavia, é necessário esclarecermos que participamos de um grupo de pesquisadores que defendem a tese da recriação camponesa. Fazemos a análise das problemáticas do espaço rural a partir do Paradigma da Questão Agrária no interior da vertente que entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um ***movimento desigual e contraditório***(OLIVEIRA, 1986; 1997; 1999; 2002; 2004a, FERNANDES, 2001). Isto significa que existe um processo de produção de capital por meio de ***relações não-capitalistas***(MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1986). Por isso, o campesinato é uma ***classe social*** e um ***modo de vida*** heterogêneo e complexo inerente à contradição do modo de produção capitalista e não um resíduo social em vias de extinção. Ele se recria, assim, na ***contradição estrutural*** e por meio da***compra e da luta pela terrana sua resistência ao capital*** (OLIVEIRA, 1997; 1999; 2004a; FERNANDES, 2001; 2009; ALMEIDA, 2003; 2006; PAULINO, 2006).

O terceiro debate, o da metamorfose do campesinato em agricultor familiar, pertence ao Paradigma do Capitalismo Agrário. Tem como principal representante ***Ricardo Abramovay*** e sua tese de doutorado publicada em 1992 com o título ***Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão***. Nesta tese, ao romper com o Paradigma da Questão Agrária, ou com o debate marxista da questão agrária, ele defende que os camponeses não vão, inexoravelmente, se proletarizaremou se transformarem em capitalistas, como diziam os clássicos marxistas. Mas, também, não vão continuar existindo como camponeses, pois as relações camponesas são incompatíveis com as relações de mercado capitalista. O que o autor defende é que estes sujeitos sofreram uma metamorfose a partir da sua integração plena ao capital, auxiliados pelas políticas públicas, e se tornaram os agricultores mais eficientes de nossa época. Neste caso, estes sujeitos ex-camponeses passaram a serem denominados de ***agricultores familiares***, ***profissionais***, ***modernos***, ***integrados*** etc. Criando uma dicotomia onde o ***arcaico,*** ineficiente, miserável e condenado a desaparecer é o camponês e, por outro lado, o ***moderno,*** eficiente, próspero e compatível com o mercado é o agricultor moderno/profissional.

Partindo do princípio de que cada paradigma tem seus conceitos ou dão significados distintos para os mesmos conceitos, alguns conceitos que serão partes fundamentais de nossa reflexão teórica são: ***integração***e ***agricultura familiar*** no Paradigma do Capitalismo Agrário e, do outro lado,***subalternidade*** e ***campesinato*** no Paradigma da Questão Agrária. Dependendo do Paradigma na qual estamos filiados teremos uma consideração distinta a respeito do significado desses conceitos. De maneira geral, o Paradigma do Capitalismo

Agrário trabalha na perspectiva de ***integração do agricultor ao capital***. Assim, a ***subalternidade*** e a ***expropriação*** são vistos como sendo resultado de uma suposta ineficácia do campesinato (FERNANDES, 2009). Entretanto, no Paradigma da Questão Agrária, esta integração é o sinônimo de ***subordinação da renda do campesinato ao capital***e, consequentemente, de produção de capital por meio de relações sociais não-capitalistass (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1997; 1999; 2004a).

Numa perspectiva geográfica, podemos explicar essa subordinação do campesinato ao capital por meio de dois conceitos que significam o mesmo processo: o primeiro é a ***territorialidade do agronegócio no território camponês*** (FERNANDES; 2009), e o segundo é a ***monopolização do território pelo capital monopolista***[34](OLIVEIRA, 1997; 1999; 2004a). Nesses processos, o camponês não é expropriado, mas sua renda fica subordinada ao capital, e uma dessas formas, é sendo obrigado a repassar o produto do seu trabalho para o capitalista (OLIVEIRA, 2004a). Essa parte da renda camponesa que é apropriada pelo capitalista é utilizada por este para reprodução/acumulação de capital (MARTINS, 1981). Apesar de permitir que o campesinato continue se reproduzindo, esta condição faz com que o camponês se reproduza numa situação precária, daí a necessidade ruptura com o capital (ALMEIDA, 2006). Essa interpretação do Paradigma da Questão Agrária está relacionada ao fato de que para os pesquisadores deste paradigma o ***problema do campesinato é estrutural*** (FERNANDES, 2009), por isso ele só pode ser resolvido com a ***ruptura*** das estruturas socioeconômicas vigentes.

No entanto, na perspectiva do Paradigma do Capitalismo Agrário o problema é ***conjuntural***e, portanto, não é uma questão de ruptura, mas de ***adaptação***do campesinato ao modelo socioeconômico vigente. Logo, o problema passa a estar centrado individualmente nos sujeitos, os camponeses. Neste contexto, podemos sintetizar as diferenças entre estes paradigmas da seguinte maneira: "[...] ***Para o paradigma da questão agrária o problema está na estrutura e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no camponês*****"**. (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010, p. 3, grifo nosso).

A ***resistência*** também é um conceito presente no Paradigma da Questão Agrária, na perspectiva do debate da permanência camponesa pela luta no/pelo terra/território. Estes processos estão, assim, diretamente vinculados às abordagens de destruição e recriação do campesinato e seus territórios. Segundo Munir Jorge Felício (2010) a resistência diz respeito a

[34] O processo oposto é o da territorialização do capital que expropria o camponês (OLIVEIRA, 19997; 1999; 2004). Vamos fazer este debate no capítulo II.

todo embate do campesinato frente às condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando/proletarizando ou monopolizando o território camponês.

No Paradigma do Capitalismo Agrário não existe essa abordagem, pois neste paradigma não existe o ***conflito de classes*** e as ***disputas territoriais*** que compõem a base fundamental de reflexão do nosso grupo de pesquisa NERA. A classe camponesa é trocada pela ***profissão de agricultor***. As disputas territoriais são trocadas pela relação de complementaridade entre o grande produtor capitalista (agronegócio) e o pequeno produtor (agricultor familiar), ou seja, agronegócio e agricultura familiar se complementam cada um cumprindo sua função social: de um lado a produção de *commodities* e do outro lado a produção de alimentos. Esta relação não tem, necessariamente, conflitos ou antagonismos desde que o Estado conduza o processo.

A resistência e a ruptura são trocadas pela integração/adaptação ao mercado capitalista. Esta integração ao mercado capitalista pode ser conseguida por meio de políticas públicas de cunho neoliberal como o Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar)[35], o PNPB (Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis)[36] etc.

Mas, também, por meio de uma ***Educação do Campo Empreendedora*** que permita ao campesinato metamorfoseado em agricultor familiar a integração plena ao mercado a fim de aumentar a sua capacidade competitiva em relação aos grandes produtores, como propõe o Instituto Souza Cruz (2010).A ***Educação do Campo Empreendedora*** pode auxiliar no aumento da eficiência produtiva dos agricultores a partir do desenvolvimento da capacidade técnica, humana e gerencial. Os agricultores precisam pensar sua propriedade como uma pequena empresa familiar, ao invés de um território de uma classe e um modo de vida que disputa/resiste ao capital territorializado no campo.

[35]O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) financia projetos individuais ou coletivos, que gerem renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária. O programa possui as mais baixas taxas de juros dos financiamentos rurais, além das menores taxas de inadimplência entre os sistemas de crédito do País. O acesso ao Pronaf inicia-se na discussão da família sobre a necessidade do crédito, seja ele para o custeio da safra ou atividade agroindustrial, seja para o investimento em máquinas, equipamentos ou infraestrutura de produção e serviços agropecuários ou não agropecuários. (BRASIL. Secretaria da Agricultura Familiar, 2012).

[36]É um programa interministerial do Governo Federal, criado em 2004, que objetiva a implementação de forma sustentável, tanto técnica, como econômica, da produção e uso do biodiesel, com enfoque na inclusão social e no desenvolvimento regional, via geração de emprego e renda. As principais diretrizes do programa são: Implantar um programa sustentável, promovendo inclusão social; Garantir preços competitivos, qualidade e suprimento; Produzir o biodiesel a partir de diferentes fontes oleaginosas fortalecendo as potencialidades regionais para a produção de matéria prima (BRASIL. Secretaria da Agricultura Familiar, 2012).

.

Por isso, a característica marcante que delimita o antagonismo dialético entre esses dois paradigmas é a afirmação da ***luta de classes e o campesinato como parte inerente,*** por parte do Paradigma da Questão Agrária, e a negação das classes sociais e a substituição do conceito de campesinato pela sua ***metamorfose em agricultor familiar***, por parte do Paradigma do Capitalismo Agrário. Na metamorfose do camponês em agricultor familiar ocorre a conversão daquilo que era um ***modo de vida*** numa ***profissão*** (ABRAMOVAY, 1992). Esta concepção demonstra a ruptura, por parte do Paradigma do Capitalismo Agrário, com o debate da questão agrária que se construía, até então, mesmo com vertentes variadas, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético (marxismo), ou seja, Ricardo Abramovay propõe a constituição de um novo paradigma para entender as relações do capitalismo no campo.

Nesta perspectiva, temos de um lado, no Paradigma da Questão Agrária a crítica ao modelo vigente, principalmente, aos impactos socioterritoriais causados pela expansão do agronegócio, e a perspectiva de superação deste modelo apontando para a possibilidade e a necessidade de construção de outro modelo por meio da luta/disputa/conflitos territoriais entre classes e grupos sociais. Do outro lado, no Paradigma do Capitalismo Agrário, temos a defesa à adaptação/integração que auxilie no processo de produção/reprodução/acumulação de capital numa perspectiva de estilos diferentes de produção e de complementaridade entre o grande produtor rural e o agricultor familiar. Podemos verificar os antagonismos entre os dois paradigmas a partir dos conceitos e temáticas diferentes que são discutidas pelos autores que os compõem:

> [...] a) as críticas do ***paradigma da questão agrária*** aos ***impactos socioterritoriais***, por exemplo: ***desmatamento, intensificação da exploração do trabalho, casos com uso de trabalho escravo, subordinação e expropriação de camponeses*** [...] b) as ênfases do ***paradigma do capitalismo agrário*** aos processos de ***"integração" aos mercados capitalistas*****,** analisando ***tendências, logísticas, redes, preços***etc. Não há, nesses paradigmas, estudos sobre as ***conflitualidades*** presentes nos mercados e **as *perspectivas de superação.*** (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010, p. 4, grifo nosso).

Em síntese, nesta disputa de territórios imateriais, podemos explicitar os antagonismos dos princípios dos dois paradigmas a partir dos conceitos fundamentais presentes em cada um destes paradigmas. No Paradigma do Capitalismo Agrário: ***Problema Conjuntural, Biocombustíveis, Integração, Agricultura Familiar, Segurança Alimentar, Desenvolvimento Sustentável e Educação do Campo Empreendedora*****.** Em oposição,

respectivamente, aos conceitos presentes no Paradigma da Questão Agrária: ***Questão Estrutural, Agrocombustíveis, Subordinação, Agricultura Camponesa, Soberania Alimentar, Sustentabilidade e Educação do Campo Libertadora.*** Estes conceitos são opções teóricas, políticas e ideológicas que estão presentes nas disputas em torno dos paradigmas acadêmicos, das políticas públicas e das disputas territoriais entre o agronegócio e o campesinato. Envolvendo neste processo: a academia, o Estado e os movimentos sociais. Estes conflitos fazem parte de um mesmo conjunto estrutural de processos dinâmicos que envolvem a insuperável questão agrária no interior do modo de produção capitalista.

CAPÍTULO II - O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA: AS DIFERENTES TENDÊNCIAS DO MARXISMO

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=charge+mst&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa>

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

> Neste início de século, parece ser este o grande nó: insistir no economicismo, na viabilidade econômica dos assentamentos ou assumir o ***caráter de classe da Reforma Agrária, isto é, o enfrentamento entre terra de trabalho (camponeses) versus terra de negócio (capitalistas).*** Caso o caminho seja a primeira opção, deixaremos de questionar a estrutura do poder, isto é, a ruptura do pacto terra-capital, fazendo a Reforma Agrária do Estado que combina o arcaico e o moderno, por conseguinte, agradando a elite fundiária pela possibilidade que cria de ser justa, lenta e com prévia indenização. (ALMEIDA, 2003, p.78, grifo nosso).

Este capítulo tem o objetivo de explicar o que é o Paradigma da Questão Agrária e discutir as duas grandes tendências existentes no interior deste paradigama: a proletarista e a campesinista. O Paradigma da Questão Agrária é formado por pesquisadores que entendem as relações sociais no campo engendradas sob o modo de produção capitalista a partir da luta de classes, do conflito, da disputa, da emancipação humana etc.

Enquanto a tendência proletarista defende a proletarização do campesinato como algo inexorável e necessário para atingir o desenvolvimento pleno das forças produtivas, processo essencial para atingirmos o socialismo, fazendo uma leitura linear do processo histórico de criação/destruição de modos de produção, por outro lado, a tendência campesinista defende a recriação e resistência camponesa no modo de produção capitalista, a partir da tese do desenvolvimento contraditório e desigual do capitalismo no campo que cria/destrói/recria territórios camponeses e por meio da luta pela/na terra dos movimentos camponeses que tem levado a conquista de territórios e, consequente, reterritorialização do campesinato.

Outra questão essencial, é o fato de que na tendência proletarista, o poletariado é o único sujeito histórico revolucionário capaz de romper com esta lógica e construir uma sociedade emancipada do capital, enquanto o campesinato é um sujeito que tem que aprender com o proletariado como ser revolucionário. No entanto, na tendência campesinista o campesianto é visto como classe social "em si" e "para si" e como um modo de vida não-capitalista. Sendo que o mesmo foi o sujeito protagonista de várias revoluções em vários países do mundo que ocorreram no século XX.

No caso da tendência campesinista, que é a tendencia defendida nesta tese, temos a intenção de mostrar qual é a nossa leitura geográfica da questão agrária/camponesa no interior

do capitaslismo por meio das disputas territoriasis entre o agronegócio e o campesinato. Explicando os significados dos conceitos de territorilização e de monopolização do território pelo agronegócio, bem como de reterritorialização do campesinato por meio da luta dos movimentos camponeses. E, assim, a consequente territorialização da Educação do Campo nestes territórios.

2.1-UNIDADE NA DIVERSIDADE: O DEBATE DO FIM OU DA PERMANÊNCIA DO CAMPESINATO NO MARXISMO AGRÁRIO

Os autores ***KarlKautsky*** e ***Vladimir I.Lênin*** escreveram as obras seminais de uma vertente que faz parte do Paradigma da Questão Agrária. Respectivamente, ***A Questão Agrária*** e o ***Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia***. A partir dessas obras marxistas foram fundados os principais elementos de análise desse paradigma: ***a renda da terra, a diferenciação econômica do campesinato e a desigualdade social geradas pelo desenvolvimento do capitalismo*** (FERNANDES, 2009). Para Bernardo Mançano Fernandes, essas duas obras clássicas são fundamentais para entendermos o debate acerca da questão agrária, pois nos possibilita o entendimento dos elementos estruturais fundamentais que explicam a questão agrária no capitalismo:

> [...] não se pode negar algumas das mais importantes obras clássicas que são referências teóricas fundamentais [...]: ***A questão agrária, de Kautsky;*** neste trabalho seminal encontramos excelentes análises a respeito dos elementos estruturais da questão. Outra obra contemporânea desta. ***O desenvolvimento do capitalismo na Rússia, de Lênin***, também contribui para formarmos os quadros de referências para o estudo do capitalismo agrário. [...]. De fato, são referências essenciais para a pesquisa do movimento da questão agrária e contribuem na elaboração de novas idéias a respeito do dimensionamento dos problemas agrários. (2001, p.26, grifo nosso).

As obras de Karl Kautsky, Vladimir I. Lênin e, acrescentado, ***La organización de la unidad economica campesina***, de ***Alexander V. Chayanov***, são escritas num período histórico de transformação da sociedade alemã e russa no final do século XIX e início do século XX. A preocupação central era entender o papel destinado à agricultura e ao campesinato. Este é o cerne das discussões engendradas pelos autores clássicos, como Karl Kautsky, Vladimir I. Lênin e Alexander V. Chayanov. A problemática do campesinato no interior do desenvolvimento do modo de produção capitalista é a discussão que perpassa todas essas obras (ALMEIDA, 2006).

Todavia, podemos afirmar que entre os autores que fazem parte do Paradigma da Questão Agrária existem concepções divergentes a respeito da questão camponesa. Isto ocorre porque, mesmo a partir dos pressupostos teórico-metodológicos marxistas, houve várias subdivisões em correntes que tentaram explicar a questão agrária. No Brasil, em particular, cada corrente à sua maneira desenvolveu diferentes "***marxismos***". Estas diferentes vertentes do marxismo, segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2004a), pode ter tido influência positivista e historicista.

Assim, é necessário ressaltar que apesar da existência destes elementos de análise estruturais em comum, devido ao método de leitura ser o materialismo histórico e dialético que permite caracterizar várias vertentes de discussão neste mesmo paradigma, existem algumas diferenças fundamentais a serem entendidas. Podemos elencar que perpassam todos os autores e vertentes desse paradigma os seguintes elementos de análise: o ***conflito,*** a ***contradição,*** a ***sociedade em movimento***, as perspectivas de ***superação*** do capitalismo, a busca pelo ***socialismo*** e a ***luta de classes.***

A principal questão a ser entendida no interior do processo do desenvolvimento capitalista no campo é "[...] manifestado na constante indagação a respeito da ***permanência ou do fim do campesinato***. Até o final da década de 1980, esta questão dominou o principal debate das vertentes teóricas do paradigma da Questão Agrária. [...]". (FERNANDES, 2009, p. 10, grifo nosso).Por isso, no Paradigma da Questão Agrária temos duas concepções de análise distintas com relação à problemática da ***diferenciação do campesinato***: de um lado uma corrente que acredita na inevitável ***destruição do campesinato*** e, consequentemente, em sua ***proletarização*** ou ***aburguesamento*** e, do outro lado, os que acreditam na continuidade da existência de ***relações não-capitalistas***, como são as ***relações camponesas de produção***, devido à própria ***lógica contraditória e desigual do desenvolvimento capitalista***e pela ***resistência ao capital*** por parte do campesinato (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1997; 1999; 2004a; FERNANDES, 2001; ALMEIDA, 2006; PAULINO, 2006).

> No território dos debates [...] Entre os elementos estruturais que se encontram no centro da questão estão os problemas relativos à ***diferenciação do campesinato***. Nesse ponto, há diferentes leituras: de um lado, ***a premonição dos que acreditam na destruição do campesinato e uma possível hegemonia da condição de assalariamento; de outro, os que defendem a tese da persistência de relações não-capitalistas de produção, no contexto das desigualdades e das contradições das relações capitalistas de produção***. Essas interpretações da questão contribuíram para a elaboração de distintas políticas referentes às leis trabalhistas e à reforma agrária. [...]. (FERNANDES, 2001, p.27, grifo nosso).

Deste modo, de acordo com Rosemeire Aparecida de Almeida (2006), a análise do campesinato sob o modo capitalista de produção pode ser agrupada em duas grandes vertentes: ***desintegração do campesinato de um lado e a permanência/recriação camponesa de outro.***

> [...] imperou tanto na tradição dos estudos ***marxistas*** como entre os ***neoliberais***, a compreensão de que o campesinato estava fadado ao ***desaparecimento***, sobretudo por sua incapacidade em fazer de sua unidade de exploração um ***negócio rentável***. Assim, paradoxalmente, a teoria da descamponização aproximou campos distintos, ou seja, teóricos com uma *práxis* voltada para a transformação social rumo ao socialismo, acabam convergindo com os neoliberais defensores de um mundo onde a agricultura é um ramo da indústria submetido á taxa média de lucro. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 55, grifo nosso).

A despeito de a descamponização ser uma prerrogativa que diz respeito tanto ao Paradigma da Questão Agrária quanto ao Paradigma do Capitalismo Agrário, a forma como a descamponização é explicada diverge nos dois paradigmas. No Paradigma do Capitalismo Agrário, este processo ocorre com a metamorfose do camponês em agricultor familiar (como veremos no capítulo 3). No Paradigma da Questão Agrária, com relação a vertente que defende o "fim do campesinato" ou "descamponização", isto é, a proletarização do campesinato como algo inevitável, entre os adeptosestão alguns dos grandes pensadores marxistas mundiais e brasileiros como Vladimir I. Lênin, Karl Kautsky, Caio Prado Junior, entre outros (OLIVEIRA, 1999; 2004a)[37].

Devido a esta ênfase dada ao fim do campesinato e hegemonia do proletariado,considerando-o como sendo a única classe realmente revolucionária, podemos denominar esta vertente do Paradigma da Questão Agrária como a tendência ***proletarista.*** Esta posição faz oposição a nossa tendência ***campesinista***(FERNANDES, 2011)[38].A tendência proletarista é aquela que tem como principal referencial teórico o ***marxismo ortodoxoagrário***

[37] Para Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999; 2004), os pesquisadores Ricardo Abramovay e José Eli da Veiga fazem parte dessa corrente teórica por defenderem o fim do campesinato. Todavia, discordamos dessa afirmação porque a descamponização defendida por estes autores não tem como consequência a proletarização, mas a metamorfose em um agricultor profissional/moderno/integrado etc. Vamos discutir esta questão com profundidade no terceiro capítulo.

[38] Informação Verbal: 12 de outubro de 2011. IX Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. Fala proferida na participação em mesa redonda que tinha como tema geral: "Convergências e Divergências na Produção do Espaço da América Latina". Onde fez uma apresentação com o título: paradigmas na contemporaneidade: debate paradigmático e disputas territoriais. Bernardo Mançano Fernandes afirma: A corrente ***campesinista*** do Paradigma da Questão Agrária enxerga o campesinato como os sujeitos protagonistas na construção dos processos emancipatórios. Como oposição temos a corrente ***proletarista*** onde o proletariado é o único sujeito revolucionário capaz de fazer o embate com o capital.

e a tendência campesinista é aquela que tem como principais referencias teóricos o ***marxismo heterodoxo*** eo ***narodnismo marxista***[39] (GUZMÁN; MOLINA, 2005).As bases destas tendências divergentes que influenciaram todo o pensamento agrário surgem no decorrer do século 19 e definem posturas políticas-ideológicas distintas. De um lado, a defesa do campesinato, enfatizando sua força de adaptabilidade histórica, por parte dos narodnistas, e de outro lado, a consideração do campesinato como um resquício retrógado a ser eliminado pelo progresso, por parte dos marxistas ortodoxos.

> [...] no decorrer do século 19, configuram-se duas categorias intelectuais nas quais se articulam duas práxis sociopolíticas claramente definidas. Por outro lado, o ***narodnismo***, como defensor da vigência do campesinato, com um potencial de adaptação histórica; e, por outro, o ***marxismo ortodoxo***, para quem o campesinato não seria mais do que um resíduo anacrônico que haveria de ser sacrificado nos altares do progresso. [...]. (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 53, grifo nosso).

Com base em Munir Jorge Felício (2010) construímos um quadro geral (**Quadro 01)** de conceitos e seus respectivos autores que consideramos como sendo relevantes para entendermos a complexidade da questão agrária. Este quadro demonstra a pluralidade de tendências e concepções presentes no interior do Paradigma da Questão Agrária.

[39] Os autores também usam a denominação de mais uma corrente teórica, o ***marxismo neochayanoviano***. A expressão "marxismo chayanoviano" procede de Lehman e tem sido amplamente aceita pela comunidade científica da sociologia da agricultura estadunidense (GUZMÁN; MOLINA, 2005). Vamos aprofundar o debate sobre o ***marxismo heterodoxo*** eo ***narodnismo marxista*** mais adiante.

Quadro01 - Temas e autores do Paradigma da Questão Agrária

Temas	Autores
Diferenciação social do campesinato	LÊNIN(1985)
Questão Agrária como problema estrutural do capitalismo	KAUTSKY (1980)
O fim do campesinato	LÊNIN (1985) e KAUTSKY (1980)
A sujeição da renda da terra ao capital	MARTINS (1981)
O processo capitalista de re-criação de relações não-capitalistass	LUXEMBURG (1985) e MARTINS (1981)
O desenvolvimento contraditório e desigual do capitalismo no campo	OLIVEIRA (1997; 1997; 1999; 2004)
A conflitualidade	FERNANDES (2009)
A classe e o modo de vida camponês	SHANIN (2005; 2008)
Os territórios materiais/imateriais	RAFFESTIN (1993); HAESBAERT (2002; 2006); SAQUET (2009); FERNANDES (2008; 2009a; 2009b)
A resistência do campesinato	FERNANDES (2000; 2001; 2005; 2009a; ALMEIDA (2003; 2006a);PAULINO (2006a; 2006b) e ALMEIDA e PAULINO (2000; 2010)
A Questão Agrária	KAUTSKY (1980) STÉDILE (1998)
A economia camponesa	CHAYANOV (1974); SHANIN (2005; 2008)
A produção camponesa	FABRINI e MARCOS(2010)
Proletarização camponesa e trabalhadores assalariados rurais	THOMAZ JUNIOR (2003; 2004; 2009; 2010)

Fonte: Adap. FELÍCIO, Munir (2010). Org. CAMACHO, Rodrigo Simão.

No **Quadro 02**, vamos incluir alguns autores e conceitos para pensar a questão agrária, principalmente numa perspectiva campesinista do Paradigma da Questão Agrária na Geografia. Fizemos uma correlação entre temáticas e autores a partir das discussões que estamos priorizando em nossa tese. Vejamos:

Quadro02 - Temas e autores da vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

Temas	Autores
Os processos de territorialização do capital monopolista e de monopolização do território pelo capital monopolista	OLIVEIRA(1997; 1999; 2004a)
Os movimentos sociais e/ou socioterritoriais camponeses	GOHN (2009); FERNANDES (2001; 2005); ALMEIDA(2003; 2006a); PAULINO (2006a)
Identidade territorial e de classe camponesa e modo de vida camponês	BRANDÃO(1999); ALMEIDA (2003; 2006a); MARQUES (2004; 2008a); WOORTMANN(1990); SHANIN (2005; 2008); (GUZMÁN; MOLINA, 2005)
Recriação camponesa pelo capital e na luta pela/na terra	FERNANDES (1994;2000; 2001) ALMEIDA(2003; 2006a); PAULINO (2006b); SHANIN (2005; 2008); OLIVEIRA(1997; 1999; 2004a); (GUZMÁN; MOLINA, 2005)
Questão agrário/agrícola	PORTO-GONÇALVES(2004)
Concentração fundiária	OLIVEIRA(2003)
Terra de negócio e terra de trabalho	MARTINS(1981)
Territórios em disputa	FERNANDES(2008; 2009); THOMAZ JUNIOR (2010)
Educação do Campo	FREIRE(1981; 1999); ARROYO; MOLINA; CALDART (2004); FERNANDES (2004; 2006; 2008a)

Fonte: Org. CAMACHO, Rodrigo Simão.

Sendo assim, o que há em comum a todos esses teóricos/pesquisadores e seus respectivos conceitos, apesar das marcantes divergências, é que as explicações da realidade são construídas pelo Paradigma da Questão Agrária a partir do materialismo histórico e dialético. Priorizando algumas questões que começaram a ser discutidas por Karl Marx e Friedrich Engels na segunda metade do século XIX.

Compreendemos que na dialética materialista, as relações sociais são construídas, historicamente, de maneira dinâmica, por contradições e, por sua vez, superação dessas contradições. Sendo que na dialética materialista a proposta político-ideológica de superação do modo de produção capitalista, tendo em vista a sua incapacidade humanizadora, não se separa da perspectiva teórica.

> A concepção dialética implica compreender o desenvolvimento histórico sendo efetuado por ***contradições e movimentos de superação destas contradições***. [...]. A demonstração das contradições internas ao capitalismo, seus antagonismos, e de suas implicações sobre a coisificação da vida e a alienação humana evidencia a possibilidade histórica de ***superação desse sistema*** que define as relações nas sociedades contemporâneas. (LOUREIRO, 2004, p.111, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Na perspectiva do materialismo dialético, devido as suas contradições estruturais, o conflito de classes é intrínseco à dinâmica de criação/destruição/recriação das relações sociais no modo de produção capitalista e seu desenvolvimento no campo.

> A ***conflitualidade***é inerente ao processo de formação do capitalismo e do campesinato. Ela acontece por causa da contradição criada pela destruição, criação e recriação simultâneas dessas relações sociais. A ***conflitualidade***é inerente ao processo de formação do capitalismo e do campesinato por causa do paradoxo gerado pela contradição estrutural. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 6, grifo do autor).

Partindo-se da perspectiva de que a questão agrária é um ***problema estrutural*****,** este somente poderá ser resolvido com a ***luta contra o capitalismo*** e a proposta de construção de uma ***outra sociedade*** (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010). Esta outra sociedade tem como ponto de partida aquela teorizada desde os clássicos do marxismo, por Karl Marx e Friedrich Engels, a sociedade socialista (que também está em questão).

A partir desse paradigma, na ciência geográfica, a luta de classes é priorizada e é discutida intrinsecamente relacionada ao processo de construção/domínio/disputa territorial. Sendo assim, para interpretar a realidade agrária, "o***paradigma da questãoagrária*** prioriza ***as lutas de classes*** para explicar as ***disputas territoriais***, os ***modelos de desenvolvimento*** e suas ***conflitualidades***. [...]". (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010, p. 3, grifo nosso).A dialética é um pressuposto teórico-metodológico que foi trazido à Geografia pela influência marxista e, como corrente na geografia agrária, é marcada pelo fim do discurso ideológico de neutralidade científica presente, até então, sobretudo, na Geografia Tradicional/Positivista. Por isso, possui um caráter ideológico de classe, das classes subalternas, mostra-se como sendo a antítese do pensamento científico burguês dominante (CAMACHO, 2008). Neste sentido, vejamos o que escreve Ariovaldo Umbelino de Oliveira:

> Trazida pela influência marxista, a dialética como corrente na Geografia Agrária está na base de um conjunto de trabalhos de Orlando Valverde, Manuel Correia de Andrade, Pasquale Petrone, Lea Goldenstein, Manuel Seabra, entre outros. Tal influência tem sido marcada por princípios que sustentam essa escola do pensamento. Pode-se destacar entre eles o condicionamento histórico e social do pensamento, portanto o seu ***caráter ideológico de classe.*** Com o marxismo, começou a batalha pelo ***desmascaramento do discurso pretensamente neutro e objetivo presente no positivismo e no empirismo lógico, e mesmo no historicismo***. (OLIVEIRA, 2004a, p. 33, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Segundo Noemia Ramos Vieira, uma das maiores contribuições do materialismo histórico e dialético na Geografia é a possibilidade que o mesmo possibilita de desvendarmos os ***conflitos e contradições*** inerentes ao modo de produção capitalista.

> [...] significativas contribuições podem ser oferecidas pelo conhecimento geográfico construído sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, pois se trata de uma corrente do pensamento geográfico que trouxe importantes elementos para o ***desvendamento das contradições socioeconômicas existentes na sociedade capitalista*** [...]. (2004, p. 31).

No marxismo temos a construção teórica de um método com objetivos de aplicação prática. Pois, não se limita à interpretação da realidade, mas possibilitaa produção de um conhecimento científico que ultrapassa os limites de ser apenas a análise descomprometida da realidade porquebusca a mutação social. Em outras palavras: "[...] a tradição iniciada em Karl Marx representa 'a escola teórica que teve a maior influência prática (e as mais profundas raízes práticas) na história do mundo moderno, ***é um método para, ao mesmo tempo, interpretar e mudar o mundo***'". (HOBSBAWN *apud* LOUREIRO, 2004, p.111, grifo nosso).Esta concepção demonstra a importância do caráter científico-revolucionário construído por Marx, tendo em vista que não havia essa concepção político-ideológica de classe social, antes de Marx. É ele, portanto, quem rompe com o caráter neutro da ciência e concebe a ciência como instrumento de transformação social (ALMEIDA, 2006; CAMACHO, 2008).

Das diversas tendências marxistas existentes, algumas foram as principais influenciadoras dos intelectuais que se debruçaram para entender a questão agrária no capitalismo. É neste contexto histórico-espacial que Karl Marx começa a se debruçar para entender a questão agrária. Deste esforço nasce as seguintes correntes teóricas que são as bases principais das discussões da Questão Agrária até os dias de hoje: o ***narodnismo marxista*** (ainda que este, de natureza marxista, tenha sido "descoberto" nos anos se 1970); o ***marxismo clássico heterodoxo***; e o ***marxismo ortodoxo agrário*** (GUZMÁN; MOLINA, 2005). Enquanto o marxismo ortodoxo agrário é o principal pressuposto teórico-metodológico da ***tendência proletarista do Paradigma da Questão Agrária***, o narodnismo marxista e o marxismo heterodoxo são as principais referências teóricas da ***tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária***.

2.2 – A TENDÊNCIA PROLETARISTA DO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA EM QUESTÃO: A TESE DO FIM DO CAMPESINATO

> *"a grande produção capitalista agrícola passará sobre a pequena exploração* ***como uma estrada de ferro*** *esmaga um carrinho de mão .... É o sentido do desenvolvimento econômico* ***inevitável".***
>
> *Friedrich Engels (1894)*[40].

> Em nossa tradição de esquerda, que é muito frágil, ***difundi-se a suposição equivocada, e nem um pouco marxista, de que só o operário faz a História e de que a fábrica é o cenário privilegiado da ação operária e da revolução.*** A consciência verdadeira seria, assim, a consciência operária, Isso è relativamente verdadeiro só em termo filosóficos. [...] Mas o próprio Marx já havia demonstrado, cientificamente, que há uma enorme distância entre o sujeito filosófico e o sujeito da revolução. Por quê? entre um e outro se interpõem as mediações [...]. (MARTINS, 2000, p. 159, grifo nosso).

Segundo Eduardo Sevilla Guzmán e Manuel González de Molina (2005) a tendência proletarista de interpretação da questão agrária no interior do marxismo pode ser denominada de ***marxismo ortodoxo agrário.*** Para entendermos o marxismo ortodoxo agrário se faz necessário entender o que significa o marxismo ortodoxo[41]. De acordo com Georg Lukács, o marxismo ortodxo não é sinônimo de fé religiosa, mas sim, a certeza absoluta de que o método marxista é o correto e, portanto, qualquer tentativa de sua superação numa perspectiva que contradiga seus fundadores, tende a transformá-lo em eclético, o que levaria a sua banalização.

> Omarxismo ortodoxo não significa, pois, umaadesão sem crítica dos resultados da pesquisa de Marx, não significa uma "fé" numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro "sagrado". Emmatéria de marxismo, a ortodoxia se refere, pelo contrário, e exclusivamente, ao ***método***. Implicaa convicção científica de que, com o marxismo dialético, se encontrou o método de investigação justo, de que este método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado, aprofundado no sentido dos seus fundadores; mas que todas as tentativas para o superar ou "melhorar" levaramapenas à sua banalização, a fazer dele um ecletismo – e tinham necessariamente que levar ai. (1974, p. 15-16, grifo do autor).

[40] (*apud* AMIN; VERGOPOULOS, 1977, p. 139-140, grifo do autor).
[41] A definição de ortodoxo de acordo com o dicionário da língua portuguesa Aurélio é "Absoluta conformidade com um princípio ou doutrina". Ou mesmo de maneira pejorativa pode ser traduzido como: "Intransigência em relação a tudo quanto é novo; não aceitação de novos princípios ou ideias".

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

O marxismo ortodoxo é uma denominação para referenciar um conjunto de teses construídas a partir do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels. Tem como marco cronológico de início dessa vertente marxista a segunda Internacional em 1889 e a obra ***Anti-During,*** de Friedrich Engels. O marxismo ortodoxo tem como princípio fundamental a tese fundada por Georgi Valentinovich Plekhanov de que o marxismo compreendia a ***uma visão total do mundo***(GUZMÁN; MOLINA, 2005).São dessas fontes que Karl Kautsky se apropria para construir o seu pensamento. A partir dessa tendência sobressai-se no pensamento marxista as teses economicistas que interpretavam o desenvolvimento histórico do capitalismo de maneira ***linear, unilateral e homogênea***. Ao invés da concepção de movimento, contradição e heterogeneidade do processo histórico inerente à realidade. Em outras palavras:

> A história do marxismo revelou que a social-democracia desde a II Internacional (1889), em especial a partir dos escritos de Kautsky e Lênin, operou um ***reducionismo econômico do pensamento marxista*** em relação à compreensão do desenvolvimento do capitalismo no campo. Isso significa dizer que prosperou entre os marxistas ***a tese da homogeneização/unilateralidade das relações capitalistas*** e, portanto, das formas sociais materializadas na tendência inexorável à concentração de propriedade. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p.21, grifo nosso).

É importante salientar que Marx sempre rejeitou em vida a hipótese de seu trabalho se constituir em um sistema teórico que pudesse corresponder a uma visão total do mundo. Outra ressalva é para o fato de que o marxismo ortodoxo não é sinônimo de marxismo-leninista, ainda que o mesmo seja um dos fundadores do marxismo ortodoxo agrário. Vladimir Hich Ulianov Lênin possuía uma concepção dialética sobre seu pensamento, aceitando assim a sua superação. Por outro lado, com Joseph Stálin essa doutrina da visão do mundo se transforma em dogma. Neste período, o marxismo se converteu na doutrina oficial do Estado e do partido. Sendo obrigatório a todos os cidadãos soviéticos. Se espalhando assim, à ciência e à arte (GUZMÁN; MOLINA, 2005).

O ***marxismo ortodoxo*** tem como traços teóricos principais: "[...] 1.incompreensão do contexto teórico de *O Capital*; 2.interpretação errônea do último Marx por parte de Engels; 3.***unilateralidade do processo histórico***; e 4.***consideração da agricultura como um ramo da indústria"***. (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 40, grifo nosso).A primeira incompreensão da interpretação do capital se explica pelo fato de ter havido "[...] uma generalização a todo o mundo das apreciações que Marx havia obtido por uma evidência empírica européia, centrada no primeiro país industrializado, Inglaterra". (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 41). Faltou,

assim, a construção da contextualização espaço-temporal de sua principal obra, "O Capital".O segundo equívoco cometido pelo marxismo ortodoxo diz respeito ao não reconhecimento da mudança sofrida no pensamento de Karl Marx nos últimos dez anos. Houve uma influência do narodnismo em seu pensamento e o mesmo começa a analisar o papel do campesinato no processo histórico (SHANIN *apud* GUZMÁN; MOLINA, 2005). O terceiro erro diz respeito ao desconhecimento da metodologia utilizada por Marx para explicar a sequência de modos de produção (comunal, escravista, feudal e capitalista). Apesar de Marx utilizá-los apenas enquanto modelos, o mesmo foi elevado à categoria de ***lei universal.*** Explicada como uma sequência única, inexorável, compartimentada de modos de produção. Inclusive este erro foi cometido pelo seu principal interlocutor Friedrich Engels. A concepção do desenvolvimento histórico como se fosse ***unilinear*** está entre os principais equívocos da interpretação do pensamento de Marx por parte dos marxistas ortodoxos. Isto quer dizer que para os mesmos a sucessão dos modos de produção era um processo irremediável através do qual todas as sociedades deveriam passar. Transformando os modelos explicativos de Marx em uma teoria geral(GUZMÁN; MOLINA, 2005). O quarto equívoco diz respeito à afirmação pelos marxistas ortodoxos de que a ***agricultura se transformou num ramo da indústria*** tendo em vista que o avanço das técnicas havia permitido ao ser humano o domínio da natureza. Esta interpretação equivocada ocorreu pelo fato de que os mesmos não souberam interpretar de maneira adequada a metodologia que Max utilizou para explicar a relação da agricultura com a indústria em "O Capital". Em outras palavras, os pensadores desta vertente não entenderam que o "[...] 'método regressivo' pelo qual Marx investiga a realidade, a agricultura industrializada é uma ferramenta heurística para esclarecer os mecanismos de evolução do manejo dos recursos naturais até a agricultura industrializada". (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 44, grifo nosso).

A partir dessas premissas se constitui o ***marxismo ortodoxo agrário.*** Este esquema teórico interpreta a evolução da estrutura agrária historicamente a partir de 05 características principais: ***a evolução unilinear, a sequência histórica, a dissolução do campesinato, a superioridade da grande empresa agrícola e a contraposição entre a grande e a pequena exploração***.A ***evolução unilinear*** significa que a agricultura segue as determinações das diferentes formas de explorações vigentes na sucessão dos modos de produção. Sendo assim, haveria irremediavelmente a expansão do trabalho assalariado no campo no capitalismo em todos os lugares e em todas as atividades. Respeitando-se a ***sequência histórica,*** no capitalismo não é possível existir outras formas de reprodução distintas das formas

capitalistas dominantes, pois a consequência da consolidação de um modo de produção é a eliminação dos resquícios deixados da fase anterior. Com base nesta asseveração, a ***dissolução do campesinato*** se transforma em algo inevitável. Pois, o campesinato se enquadra em uma relação social característica de modos de produção anteriores ao mesmo. Assim, devido à necessidade de expansão do capitalismo industrial que tende a concentrar e centralizar, o campesinato será eliminado por não conseguir incorporar o progresso técnico necessário para competir com os grandes estabelecimentos. A incorporação desse progresso técnico por parte da grande empresa agrícola permite sua adaptação ao modo de produção capitalista, onde a agricultura passa a atuar como uma parte da indústria. No entanto, os pequenos estabelecimentos não conseguem sofrer este salto qualitativo. Por este motivo existe uma ***superioridade da grande empresa agrícola*** (GUZMÁN; MOLINA, 2005).Nesta ***contraposição existente entre os grandes e pequenos agricultores*** ocorrerá a proletarização do campesinato. Dito de outra maneira, na "[...]***contraposição entre a grande e a pequena exploração:***[...] a dinâmica do capitalismo gera uma confrontação entre o campesinato e o latifúndio, que tem como desenlace a proletarização do campesinato e a polarização social no campo". (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 51, grifo do autor).

Os adeptos da vertente do marxismo ortodoxo atribuem a ***Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin*** a formulação teórica acerca das transformações que se produz na agricultura devido ao desenvolvimento do capitalismo no campo. Todavia, é necessário mencionar que suas formulações teóricas têm como base as interpretações marxistas de Georgi Valentinovich Plekhanov, entre outros intelectuais revolucionários que se afastaram do narodnismo. O lema desses intelectuais era o de que ***"para alcançar o céu do socialismo torna-se inelutável descer ao inferno do capitalismo".*** Os mesmos acreditavam que esta era uma interpretação feita por Karl Marx e que estava no tomo I de "O Capital".Todavia, Karl Marx nunca teve a intenção de transformar sua análise do processo histórico europeu em uma teoria geral. Estas análises do marxismo ortodoxo rompem com as concepções anarquistas do apoio mútuo, e põe o avanço das forças produtivas como *lócus* central da luta de classes. Devido à certeza da proletarização inevitável do campesinato, a classe revolucionária somente poderia ser o proletariado, pois somente o mesmo vivenciava a exploração do trabalho (GUZMÁN; MOLINA, 2005).O cerne principal do marxismo ortodoxo agrário está no fato de que em sua concepção o campesinato representa um resíduo retrógado condenado irremediavelmente ao desaparecimento. Não é possível haver resistência mediante os condicionantes estruturais presentes no desenvolvimento das forças produtivas.

> Concretamente, a questão agrária no marxismo ortodoxo atribui um sentido histórico e alguns condicionamentos estruturais ao desenvolvimento do capitalismo de tal forma que o ***campesinato se converte em resíduo anacrônico condenado inelutavelmente a desaparecer ante o inexorável desenvolvimento das forças produtivas***. [...]. (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 52, grifo nosso).

Com base nos pressupostos do marxismo ortodoxo, a partir da análise das obras seminais da questão agrária escritas por Karl Kautsky e por Vladimir I. Lênin,se pode dizer que estas teses opõem-se a nossa perspectiva campesinista que defende a recriação do campesinato a partir da luta ou mesmo das contradições do próprio modo de produção capitalista. Estas teses marcam, portanto, a vertente proletarista do Paradigma da Questão Agrária que pregam o fim do campesinato via proletarização ou aburguesamento e a superioridade do proletariado enquanto classe revolucionária. Para estes autores, assim como os seguidores dessa corrente leninista-kautskyana, o campesinato era uma anomalia que seria extinta pelo avanço das forças produtivas. Em outras palavras:

> [...] para os marxistas, em especial Kautsky e Lênin, representantes da ***ortodoxia agrária***, que se debruçaram no estudo do modo capitalista de produção, tanto a renda fundiária como a classe camponesa eram ***anomalias em vias de liquidação pelo inexorável progresso das forças produtivas***. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, grifo nosso).

Dessa maneira, já nos clássicos temos como problemática central: o desenvolvimento capitalista no campo e o futuro do campesinato. Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin contrariavam a tese da possibilidade de permanência do campesinato. Estes entendiam a proletarização do campesinato como necessária para se alcançar o socialismo. Este raciocínio se baseia numa lógica etapista/linear/estruturalista do processo em que as forças produtivas deveriam alcançar seu limite máximo de avanço para assim passar para uma etapa histórica superior, logo, ***a descamponização era uma conseqüência necessária e inevitável.***(ALMEIDA, 2006).

Portanto, o que havia em comum nas obras seminais escritas pelos autores Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin era a afirmação de que o desenvolvimento do capitalismo no campo levará ao inevitável desaparecimento do campesinato via territorialização do capital por meio da indústria ou por meio da diferenciação social. Neste caso, o camponês é tratado como um ***resíduo social*** ainda não eliminado. Esta análise tem como base a crença na ***determinação estrutural*** como uma característica máxima do capitalismo. O capitalismo teria o poder de eliminar todas as formas de produção que não forem totalmente capitalistas, isto é,

que não se baseie na lógica fundamental da luta de classes: proletariado *versus* burguesia que tem como sustentáculo dessa relação à produção de mais-valia. Por conseguinte, o trabalho assalariado a todos é um fim inevitável. Somente essas duas classes existirão quando o modo de produção capitalista estiver consolidado plenamente no decorrer do processo de avanço das forças produtivas (CAMACHO, 2008).Segundo essa concepção teórica, a proletarização do campesinato seria inevitável, visto que em determinado momento, ao tentarem produzir ao mercado, os camponeses acabariam falindo devido à competição com as empresas capitalistas, pois se trata de uma competição absolutamente desigual. Acabariam vendendo suas terras para as empresas capitalistas e, então, se proletarizando. Aos que resistirem restaria a possibilidade de pertencer à classe dos capitalistas. Em outras palavras, a partir dessa vertente entende-se...

> [...] que ***os camponeses inevitavelmente irão desaparecer, pois eles seriam uma espécie de 'resíduo' social*** que o progresso capitalista extinguiria. Ou seja, os camponeses, ao tentarem produzir para o mercado, acabariam indo à falência e perderiam suas terras para os bancos, ou mesmo teriam de vendê-las para saldar as dívidas. Com isso, ***"os camponeses tornar-se-iam proletários".*** [...]. (OLIVEIRA, 1999, p.71; 2004a, p. 34, grifo nosso).

De acordo com Anderson Bem e Rosemeire Aparecida de Almeida (2011) Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin tem em sua teoria duas explicações principais para a destruição do campesinato. A primeira é acompreensão da***industrialização do campo como condição universal do avanço das forças produtivas capitalistas***. A segunda é a compreensão do desaparecimento do campesinato pelo ***processo de diferenciação social***. Esse processo está relacionado ao fato de que no capitalismo a diferenciação econômica entre os sujeitos da classe camponesa acabaria transformando os sobreviventes em ***capitalistas*** e os demais em ***proletários***.Assim, para essa vertente do Paradigma da Questão Agrária o desenvolvimento do capitalismo é incompatível com a existência camponesa. Ou seja,

> [...] ***na sociedade capitalista avançada não há lugar histórico para os camponeses no futuro dessa sociedade***. Isso porque a sociedade capitalista é pensada por esses autores como sendo composta por apenas duas classes sociais: a burguesia (os capitalistas) e o proletariado (os trabalhadores assalariados). (OLIVEIRA, 1999, p.71; 2004a, p. 34-35, grifo nosso).

Todavia, apesar das críticas lançadas a estes autores, a reflexão a partir dessas obras seminais nos permite compreender quais foram elementos fundamentais que possibilitaram a produção do conhecimento científico a partir do Paradigma da Questão Agrária que perpassou todo o século XX e chegou até os dias de hoje, já no século XXI, resignificado dialeticamente

à realidade espaço-tempo na qual encontramos inseridos. Teodor Shanin escreve a respeito da importância da obra marxista *A QuestãoAgrária* de Karl Kautsky. Esta obra teve como referência principal a discussão de Karl Marx sobre a questão agrária na Inglaterra e na Irlanda. Sua ênfase foi dada na destruição da agricultura camponesa[42] via industrialização. Em suas palavras:

> A principal obra que dominou o pensamento marxista daquela época foi *A QuestãoAgrária* de K. Kautsky. ***Ela foi (e ainda é) rica em conteúdo e em insight quanto à problemática camponesa***. Aceitou a possibilidade de algumas diferenças no modo como o capital penetra na agricultura, em contraposição aos outros ramos da economia. Apontou para a acumulação de capital e para a mudança na agricultura alemã. E salientou que a referida falta de concentração da propriedade fundiária não significava necessariamente o fracasso do capitalismo em ali se estabelecer. O principal motor da transformação capitalista da sociedade rural foi à indústria, que sobrepujou, subordinou e finalmente destruiu a agricultura camponesa. A posição de Kautsky seguiu de perto e elaborou a apresentação de Marx do exemplo inglês/irlandês em *O Capital*, adequadamente generalizado e desdobrado. (2005, p. 7, grifo nosso).

Bernardo Mançano Fernandes explica que o livro de Karl Kautsky, ***AQuestão Agrária***, é dividido fundamentalmente em duas partes: "[...] uma dedicada à análise das desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismona Europa e a outra em que apresenta suas perspectivas com relação à sociedade socialista. [...]". (FERNANDES, 2009, p. 12). Além de escrever um capítulo dedicado a análise da agricultura no feudalismo.Por se tratar de um autor marxista, "Kautsky toma como uma de suas referências principais *O Capital* de Karl Marx e analisa a questão agrária a partir de alguns fundamentos da sociedade capitalista, como por exemplo: ***mais-valia, lucro, renda da terra, classes sociais*** etc. [...]". (FERNANDES, 2009, p. 12, grifo nosso).

Uma das críticas que fazemos a esta obra diz respeito ao recorte analítico feito pelo autor, pois "[...] a organização social camponesa não é analisada a partir da lógica de sua estrutura interna, mas sim no espaço econômico em que se realiza [...]". (FERNANDES, 2009, p. 12). Confrontando, por exemplo, com a análise teórica de Alexander V. Chayanov.Karl Kautsky, um dos primeiros teóricos marxistas a estudar o campesinato, partia da concepção de que o desenvolvimento capitalista não poderia comportar outras classes sociais além do proletariado e da burguesia. Neste caso, o processo de ***proletarização do***

[42] É necessário esclarecermos que o termo agricultura camponesa é oriundo do PQA. Para o PQA e, portanto, no que diz respeito a esta tese, agricultura familiar, agricultura familiar camponesa e agricultura camponesa são sinônimos. Estes conceitos passam a ter outro significado no PCA, como veremos no capítulo III.

campesinato seria um processo irreversível e irrestrito (ALMEIDA; PAULINO, 2000). Todavia, apesar de nossas críticas tecidas a esta obra, é importante que contextualizemos histórica e espacialmente a obra de Karl Kautsky. Ela foi escrita em um período de necessidade política-ideológica de responder aos seus adversários políticos num momento em que apareciam os desafios de dar uma explicação a respeito do futuro da agricultura e do campesinato diante das transformações ocasionadas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo. Sendo que estas explicações deveriam estar fundamentadas de acordo com as teses da ***social democracia alemã do final do século XIX.***Esse debate se fazia necessário na medida em que a classe camponesa não estava desaparecendo, mas, ao contrário, se comprovara inclusive seu fortalecimento em algumas regiões. A preocupação de Karl Kautsky era que o mesmo entendia que a classe camponesa era uma incógnita dentro da proposta de construção do socialismo. Além de sua superioridade numérica com relação ao proletariado outro fator que incomodava o autor era sua interpretação de que a classe camponesa possuía uma ***consciência política ambígua e indefinida***, cujos interesses entrelaçavam-se ora com a burguesia, ora com o proletariado (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

A "espinha dorsal" da obra de Karl Kautsky era a tese de que a indústria se expandiria de maneira irrestrita a todas as regiões fazendo sucumbir toda forma de relação não-capitalista/tradicional/camponesa existente nestas regiões. Por mais resistentes que fossem os camponeses ao modo de produção capitalista, nada escaparia da expansão industrial, pois para o mesmo ***a indústria seria a força motriz da sociedade***(ALMEIDA; PAULINO, 2000). A formulação teórica de Karl Kautsky tem uma clara influência das concepções teóricas de Friedrich Engels. Este tinha uma leitura uniforme acerca do avanço do capitalismo. Para o mesmo, era necessário atingir a totalidade das relações capitalistas para que pudéssemos atingir o socialismo. Portanto, todas as outras formas de relações eram residuais e tinham que ser eliminadas(ALMEIDA; PAULINO, 2010).

Neste sentido, Samir Amin e Kostas Vergopoulos afirmam que o fato de Friedrich Engels acreditar na possibilidade de alcançarmos o "capitalismo puro" fazia com que o mesmo confiasse na força do progresso. Em suas palavras: "Como visava apenas o capitalismo 'puro' não deixou de fazer, diversas vezes, sua profissão de fé nas 'forças inelutáveis do progresso'. [...]". (1977, p. 140). Com base nesta concepção do progresso capitalista, Karl Kautsky concebia o campesinato de forma depreciativa: ***classe miserável, retrógrada e vacilante,*** ou seja, eram sujeitos ***reacionários*** e em ***vias de extinção***. Pelo contrário, considerava o proletariado urbano como a única classe capaz de construir a

revolução. Neste caso, o mesmo ao invés de enxergar uma potencialidade camponesa, considerava-o como um empecilho para a construção do socialismo. Como explica Almeida e Paulino:

> ***Sua visão sobre o campesinato era altamente depreciativa: essa seria uma classe miserável, retrógrada e vacilante, um entrave à superação do modo capitalista de produção***. [...]. Reservava ao operariado urbano o papel supremo de conduzir o processo revolucionário. (2000, p. 14, grifo nosso).

Devido a sua visão ***linear*** e ***mecanicista*** da história, com a relação à construção do modo de produção socialista, para Karl Kautsky, este seria "[...] uma conseqüência pura e simples do pleno desenvolvimento das forças produtivas capitalistas". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 115). E Mesmo no sistema socialista, Karl Kautsky não conseguia visualizar um projeto de autonomia para o campesinato. Dizia Karl Kautsky que "a grande empresa socialista não expropriará o pequeno camponês, ela o arranca do inferno em que a sua propriedade privada hoje o acorrenta". (1980, p. 329). Ao invés de subordinado ao capital, o campesinato seria subordinado ao Estado. É óbvio que a subordinação ao capital leva o camponês a miserabilidade, o que não aconteceria no Estado socialista, onde se transformariam numa classe trabalhadora respeitada. Todavia, é necessário pensar em um projeto de sociedade em que o campesinato tenha autonomia e que sejam respeitadas suas especificidades de classe. Que sejam assegurados a soberania de seus territórios/territorialidades. No entanto, segundo Karl Kautsky

> [...] ***é muito mais agradável depender do Estado democrático que ser explorado por meia dúzia de "tubarões" do açúcar. O Estado nada irá tirar do camponês, mas antes dar-lhe alguma coisa.*** A transformação da sociedade capitalista numa sociedade socialista transformará os camponeses e os trabalhadores rurais, sem dúvida alguma, em uma força de trabalho especialmente respeitada. (1980, p.391, grifo nosso).

No entanto, a principal divergência de Karl Kautsky para com a agricultura camponesa está na sua teoria da ***superioridade da grande produção***, inclusive capitalista, com relação à pequena propriedade camponesa. Ele negava a viabilidade econômica da pequena propriedade, defendendo que só havia possibilidade de exploração racional na grande propriedade, "[...] pela suposta capacidade de aproveitamento máximo das instalações, instrumentos e força de trabalho". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 115). Segundo Karl Kautsky, "[...] a superioridade técnica do grande estabelecimento, em relação ao pequeno, que associado às desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismo, condenaria o

campesinato à proletarização, pobreza e exclusão". (FERNANDES, 2009, p.12). Em suas palavras: "Quanto mais o capitalismo progride na agricultura, tanto mais acentua ele a diferença qualitativa entre a técnica da grande e da pequena exploração". (KAUTSKY, 1980, p. 112).Dizia ele que é a grande exploração que mais emprega máquinas. Mas, não só nos instrumentos de trabalho o grande estabelecimento é superior, mas também com relação ao emprego das forças humanas e de animais. Há um maior desgaste por parte dos camponeses para se alcançar resultados menores do que os grandes estabelecimentos.

> O que é valido para as ferramentas, instrumentos e máquinas, o é também para as forças humanas, animais e outras, que os movimentam e dirigem. ***A pequena exploração gasta-os proporcionalmente muito mais para obter o mesmo efeito útil***. De resto, não pode tirar deles todo o proveito da grande exploração, elevando a sua produtividade. [...]. (KAUTSKY, 1980, p. 116, grifo nosso).

A especialização e a adaptação de ferramentas para diferentes trabalhos não é possível na propriedade camponesa. Isto diferenciaria a produção moderna de uma pré-capitalista. O camponês não pode dividir as tarefas entre várias pessoas para que cada um cumpra uma função especializada. Dividindo-as de acordo com o grau de força ou de habilidade que precisa ser empregado nas atividades se tem resultados melhores. Isto torna a grande propriedade com a capacidade de desenvolver uma metodologia de cooperação que alcança resultados precisos.

> [...] Única e grande exploração permite a especialização e a adaptação de ferramentas e instrumentos aos diferentes trabalhos que fazem a ***produção moderna tão superior à produção pré-capitalista***. [...] assim como não pode distribuir os diversos trabalhos de sua exploração entre diferentes pessoas. Ao contrário, é o que faz a grande exploração, com múltiplas vantagens. O grande proprietário classifica os trabalhos em duas categorias – os que reclamam habilidade e cuidado particulares e os que só exigem um simples emprego de força. [...]. Enfim, ***a grande exploração pode beneficiar-se com as vantagens da cooperação metódica e coordenada de numerosas pessoas tendo em vista um resultado preciso***. (KAUTSKY, p.117-118, grifo nosso).

Outra questão colocada por Karl Kautsky a fim de comprovar sua afirmação, "***a grande empresa é sem dúvida superior à pequena***", diz respeito ao uso da tecnologia, afirmando a superioridade do uso das máquinas se comparado ao trabalho manual do camponês. Por isso, na cultura dos campos a pequena exploração não pode produzir tão racionalmente quanto a grande.

> [...] ***a máquina trabalha não apenas mais depressa, mas ainda com perfeição maior que a do operário manual com as suas simples ferramentas.*** Assim obtém resultados aos quais este não poderia chegar, mesmo desenvolvendo a mais viva atenção. [...]. ***A máquina lavra, semeia, ceifa,*** [...] ***debulha, mói, peneira melhor que o camponês com seus instrumentos***. [...]. (KAUTSKY, 1980, p.135, grifo nosso).

Para Karl Kautsky a pequena produção se mantinha apenas devido as ***condições sub-humanas de trabalho excessivo e de alimentação precária*** a que estavam submetidos os camponeses. Por isso, tinham uma condição de vida inferior ao do trabalhador assalariado (ALMEIDA; PAULINO, 2000). Afirmando ainda: "Mas, ***a pequena exploração é mais lastimável quando não chega nem mesmo a nutrir o seu dono***, que se vê obrigado a apelar para um trabalho assessório a fim de subsistir. [...]". (KAUTSKY, 1980, p.134, grifo nosso).A visão dele com relação ao campesinato é tão depreciativa que o autor chega a denominar a classe camponesa de "***classe de bárbaros***". Com as características de "***trabalho intenso***", a "***alimentação insuficiente***" e a "***ignorância***", Karl Kautsky afirma que o campesinato compõe uma formação do passado, um resíduo social, que conseguiu unir duas características negativas, que são a ***ignorância e incivilidade das sociedades primitivas e a exclusão social dos países capitalistas avançados***, a que ele denomina de "países civilizados". Aqui o autor demonstra toda a sua carga ideológica do conceito de civilização baseada em uma matriz ***eurocêntrica moderna*** (SANTOS, 1988; PORTO-GONÇALVES, 2001) onde na modernidade os camponeses e as comunidades tradicionais não teriam lugar. Em suas palavras:

> Mas, para nós, a ***alimentação sub-humana do pequeno camponês*** não constitui uma vantagem da pequena exploração, da mesma forma que o lavor sobre-humano que ela reclama. Os dois fatos nos mostram que a pequena exploração é um ***fenômeno econômico do passado.*** Ambos dificultam o progresso econômico. Graças a eles, a pequena propriedade territorial constitui a base para a formação, quase à margem da sociedade, de uma ***classe de bárbaros, que une toda arudeza das formas sociais primitivas a todas as misérias e infortúnios dos países civilizados***. (KAUTSKY, 1980, p.133, grifo nosso).

Karl Kautsky vai afirmar que as empresas em que os funcionários são bem remunerados prosperam e dão lucros. Esta é uma condição a ser construída pelo operariado organizado. Colocando aqui as condições do que para ele seria as características de uma "***grande exploração racional***". Isto seria o que ele entende como sendo a oposição a pequena exploração camponesa formada de ***sujeitos ignorantes, mal-alimentados e sobre-carregados de trabalho***. Por isso, a função de protagonizar a mudança seria do proletariado urbano que

levaria então sua experiência aos trabalhadores do campo a fim de eliminar a pequena exploração baseada na ***barbárie camponesa***. Em suas palavras:

> [...] ***Operários bem nutridos e bem remunerados, além de inteligentes***, eis, a condição indispensável para uma ***grande exploração racional.*** [...] É preciso que esses melhoramentos sejam, na agricultura como na indústria, impostos aos empresários pelo proletariado organizado, quer diretamente, quer indiretamente, por meio do poder político. ***O movimento operário, elevando o nível moral e econômico do proletariado agrícola, combatendo a barbárie camponesa***, criará – e é esta a sua tarefa – a condição básica para a ***grande empresa agrícola racional.*** Ao mesmo tempo, ***fará desaparecer um dos últimos pilares da pequena exploração.*** (KAUTSKY, 1980, p.135, grifo nosso).

Nesta perspectiva, Karl Kautsky defende que as grandes explorações capitalistas seriam as precursoras das cooperativas agrícolas socialistas, por possuírem os seus elementos fundamentais (ALMEIDA; PAULINO, 2000). Afirmando que existe uma "[...] superioridade da grande empresa, ao fundarem associações cooperativas. A exploração cooperativa é a grande exploração". (KAUTSKY, 1980, p.137). Para ele, o campesinato não conseguiria construir o processo de ***coletivização***. A construção desse processo passava necessariamente pela etapa da experiência da ***proletarização***. Esta romperia com a ***individualidade do campesinato*** e possibilitaria a construção de uma organização coletiva. Afirmando assim, o papel do proletariado em conduzir o processo revolucionário. Nas palavras de Almeida e Paulino:

> [...] em seu entendimento, ***o caminho para coletivização não poderia ser trilhado pelo campesinato, devendo o mesmo passar pela experiência concreta da proletarização***, ***da socialização através do trabalho coletivo***. Somente o sucesso dessas cooperativas romperia com a resistência e desconfiança dos camponeses, conduzindo-os naturalmente à organização coletiva, a qual finalmente promoveria a ***abolição definitiva da propriedade e exploração individual da terra***. Inequívoco, portanto, o entendimento de Kautsky acerca do ***papel político do proletariado em conduzir o campesinato na luta pela transformação social***. (2000, p.116, grifo nosso).

Para Karl Kautsky seria impossível a construção de cooperativas por parte dos camponeses devido ao seu caráter cultural de isolamento que não os permitia um aprendizado de trabalho coletivo necessário ao desenvolvimento das cooperativas.

> Em parte alguma as condições prévias da organização cooperativa se acham menos desenvolvidas do que entre os camponeses. ***Isolados tanto pelo seu gênero de trabalho como pelo gênero de vida,*** fechados num horizonte

> estreito, vêem-se eles privados dos lazeres que a administração de uma cooperativa exige. [...]. (KAUTSKY, 1980, p.137, grifo nosso).

Na defesa dos grandes proprietários, Karl Kautsky vai afirmar ainda que: "***a formação das cooperativas é muito mais fácil para os grandes proprietários do que para os camponeses***, pois são muito menos numerosos e dispõem de tempo, de relações externas, de conhecimentos comerciais – próprios ou de empréstimo". (KAUTSKY, 1980, p.138, grifo nosso). Neste contexto, o autor em sua obra passa assim a defender a ***necessidade do desaparecimento do campesinato***, ou seja, "[...] a inviabilidade da agricultura camponesa e a viabilidade da grande exploração capitalista, tomando para si a tarefa política de apregoar suas fragilidades e, assim, abreviar o tempo necessário ao desaparecimento da primeira e a emergência do proletariado". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 115). Devido a estaconcepção ideológica sobre o campesinato, Alexander V. Chayanov, na concepção de Karl Kautsky, estava entre os teóricos que apoiavam os políticos conservadores que procuravam manter as relações atrasadas no campo. Em suas palavras: "[...] ***os políticos conservadores procurem, por todos os meios possíveis, manter essa barbárie. Último reduto da civilização capitalista!".*** (KAUTSKY, 1980, p.133, grifo nosso).

Diferentemente de Alexander V. Chayanov, tanto Vladimir I. Lênin quanto Karl Kautsky, concordavam que os operários eram a classe revolucionária capaz de conduzir a revolução/ruptura do capitalismo para o socialismo. Logo, os camponeses são compreendidos como sujeitos históricos que vivem na barbárie, não sendo assim capazes de construírem a luta contra o capital. Apesar de os dois pensadores (Vladimir I. Lênin e Karl Kautsky)concordarem com o fim do campesinato, os mesmos tinham interpretações diferenciadas da forma como esse processo iria ocorrer. Segundo Munir Jorge Felício (2010), enquanto para Vladimir I. Lênin o fim do campesinato será resultado dos processos de diferenciação ou de expropriação, para Karl Kautsky, além dessas perspectivas, colocava ainda a possibilidade da sujeição do campesinato ao Estado socialista. Para Teodor Shanin, a primeira obra de Vladimir I. Lênin traz elementos que convergem com o pensamento Karl Kautsky, podendo até ser considerado um Kautskyano, todavia, as ênfases eram diferentes. O sucesso político de Vladimir I. Lênin foi o responsável pela influência de suas considerações para as posteriores gerações de marxistas. Em suas palavras:

> Em sua primeira obra, Lênin era ainda, em muitos aspectos, um Kaustskiano, mas com ênfase claramente diferente. Para ele, eram a ***dinâmica intercamponesa de "aprofundamento" das relações mercantis, a divisão do trabalho e a diferenciação de classe*** que constituíam o ponto central da

> transformação capitalista. A ênfase passa da produção para as relações mercantis. (2005, p. 8, grifo nosso).

A pretensão político-ideológica de Vladimir I. Lênin era a de contradizer os***populistas russos*** que acreditavam que por meio do campesinato seria possível acabar com o capitalismo. Enfatiza a potencialidade de exploração existente nos ***camponeses ricos*** que acabaria inexoravelmente levando a polarização de duas classes no campo: ***capitalistas rurais e proletários rurais***. O problema da ***diferenciação social camponesa*** dominou o debate da III Internacional e os movimentos comunistas do leste europeu. E ainda hoje é considerado para muitos pesquisadores como pressuposto teórico relevante para entendermos a realidade atual. Em outras palavras:

> ***A polêmica pretendia atingir uma ala dentro do populismo russo, a qual acreditava que a homogeneidade e a estabilidade da sociedade camponesa abortariam o desenvolvimento capitalista na Rússia***. A lógica das relações de mercado e da capacidade de exploração dos camponeses mais ricos indicava uma polarização necessária dos ***camponeses em ricos e pobres*** e, eventualmente, em ***capitalistas rurais e proletários rurais***. O problema da diferenciação, seu caráter, sua velocidade e seus resultados políticos dominaram, subsequentemente, a análise das sociedades camponesas na III Internacional e nos movimentos comunistas do "Leste". Longos trechos do livro de Lênin de 1899 aparecem, ainda hoje, praticamente de forma literal, em muitos estudos de diversas sociedades. (SHANIN, 2005, p. 7, grifo nosso).

Nesta perspectiva, Vladimir I. Lênin (1985) em sua obra ***O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia***[43], de 1899, dá ênfase no processo de ***diferenciação social*** que ocorreria entre os camponeses. Assim, o futuro destinado ao campesinato seria ou de tornar-se um capitalista, para aqueles que conseguirem competir no mercado, ou se proletarizarem, para aqueles que não conseguissem vencer a competição desigual do capitalismo. Nas palavras de Vladimir I. Lênin: "[...] o 'mercado interno' para o capitalismo é criado pelo próprio capitalismo em desenvolvimento que aprofunda a ***divisão social do trabalho e decompõem os produtores diretos em capitalistas e operários***". (1985, p. 33, grifo nosso). Vladimir I. Lênin já visualizava este processo ocorrendo na Rússia e enfatizava a dependência do campesinato

[43] A obra, *O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia*, não é a única obra relevante de Lênin para tratar da questão agrária. Pois, vinte e cinco anos após a publicação da obra de Kautsky, *A Questão Agrária*, Lênin lançou a sua obra, *Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos da América*. *Novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura*. Esta obra se justifica pelo fato de os Estados Unidos já ser na época o país mais capitalista do mundo. Por isso, sua análise poderia trazer alguns dados relevantes servindo de parâmetro para analisar a agricultura nos demais países do mundo (FELÍCIO, 2010).

com relação ao mercado capitalista, que incluía crescente assalariamento, agroindustrialização e baixa resistência à transferência da renda aos capitalistas (ALMEIDA, 2006). Nas palavras de Vladimir I. Lênin:

> ***A situação econômica e social em que hoje se insere o campesinato russo é a da economia mercantil***. [...] o camponês está inteiramente subordinado ao mercado: depende dele tanto para seu consumo pessoal como para sua atividade, sem falar dos impostos. (1985, p. 112-113, grifo nosso).

Se por um lado, para Vladimir I. Lênin (1985) havia ainda formas não-capitalistas na Rússia, como o regime de corvéia (pagamento em trabalho), por outro lado, o mesmo fazia questão de enfatizar uma série de contradições internas do campesinato que o levaria a sua desintegração. Essa tese defendida pelo autor tem um sentido claro de resposta às teses que ele considerava como ***populistas***, onde se defendiam as relações camponesas como tendo uma lógica própria não-capitalista. Em suas palavras:

> [...] A expressão já foi utilizada várias vezes por inúmeros escritores, mas apenas os ***economistas populistas*** se obstinam em falar no campesianto em geral, como algo ***anticapitalista***, recusando-se a ver que a massa do campesinato ocupa hoje um lugar perfeitamente determinado no conjunto do ***sistema de produção capitalista*** [...]. (1985, p. 117, grifo nosso).

Como explica Rosemeire Aparecida de Almeida,para Vladimir I. Lênin, o campesinato se tratava de um sistema pequeno-burguês e não de uma classe antagônica ao capital. Sua intenção no texto é enfatizar estas caracteríticas capitalistas do campesinato para se contrapor aos teóricos populistas russos.

> Embora, portanto, reconheça na vida econômica camponesa formas não-capitalistas como o regime de corvéia, isto é, o pagamento em trabalho, fenômeno que retardava a desintegração do campesinato, Lênin é enfático em esclarecer que ele possui ***um conjunto de contradições internas capaz de levá-lo à desintegração***. Portanto, ***não se tratava de uma formação particular, mas de um sistema pequeno-burguês não antagônico ao capitalismo***. Por conseguinte, a sua superação partia do seu interior, por meio da formação constante de elementos capitalistas. Essa última análise era uma resposta às ***teses chamadas populistas***, que viam no campesinato uma lógica própria, portanto diversa da capitalista. (2006, p. 75, grifo nosso).

Vladimir I. Lênin tenta construir uma comparação entre os elementos presentes nas relações econômicas camponesas e os elementos presentes na economia mercantil de maneira a afirmar que não existia diferença entre as mesmas, aparecendo nas relações camponesas às

mesmas contradições, inclusive com a presença do assalariamento e da concentração de terra e renda.

> ***O sistema de relações econômicas e sociais entre o campesinato (agrícola e comunitário) mostra a existência de todas as contradições próprias de qualquer economia mercantil e de qualquer capitalismo***: a concorrência, a luta pela independência econômica, o açambarcamento da terra (comprada ou arrendada), a concentração da produção por uma minoria, a proletarização da maioria e a sua espoliação pela minoria que detém o capital mercantil comercial e emprega operários agrícolas. Não há nenhum fenômeno econômico no campesinato que não apresente essa forma contraditória ***exclusivamente própria do sistema capitalista***, isto é, que não traduza a luta e a divergência de interesses, não redunde em mais para uns e menos para outros. [...]. (1985, p. 113, grifo nosso).

Vladimir I. Lênin, em sua obra posterior:"Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos da América" afirmaque os camponeses não passavam de pequenos burgueses ou pequenos agraristas. Argumenta que no capitalismo os camponeses são produtores de mercadorias. Logo, eles vendem o seu produto e não a sua mão-de-obra. Esta condição os torna antagônicos ao proletariado, pois tem interesses em comum com os grandes produtores. Suas aspirações são pelo aumento do preço de seus produtos e pela renda fundiária. Por isso, ficam do lado da classe dos proprietários fundiários e contra os trabalhadores[44]. Em suas palavras:

> No regime capitalista, o pequeno agricultor transforma-se num produtor de mercadorias. Mesmo quando o pequeno agricultor *ainda* não explora o trabalho assalariado, esta mudança é suficiente para fazer dele um antagonista do proletariado, para transformá-lo num ***pequeno burguês. Ele vende o seu produto, o proletariado vende a sua força de trabalho***. Os pequenos agricultores não podem, enquanto classe, deixar de aspirar pelo aumento de preço dos produtos agrícolas, e isto equivale à sua participação, ao lado dos grandes proprietários de terras, na partilha da ***renda fundiária***; eles se tornam solidários com os proprietários fundiários contra o resto da

[44] Mas, a persistência da resistência camponesa fez com que ocorressem mudanças interpretativas a partir de 1907 no pensamento de Vladimir I. Lênin. Este fato fez com que o mesmo chegasse a ser acusado de narodnista por parte da social-democracia (ALMEIDA; PAULINO, 2010). Segundo Teodor Shanin: "[...]a própria abordagem de Lênin sobre o campesinato passou por uma mudança consistente, embora lenta. Já por volta de 1907, ele declarava ter claro exagero em suas primeiras conclusões sobre a natureza capitalista da agricultura russa, no período de hegemonia de Plekhanov na Social-Democracia russa. Lênin foi além (embora mais implicitamente) na aceitação da permanência de traços camponeses. Esta mudança subjaz e explica as modificações dos programas do partido em 1917, 1921 e foi mais firmemente expressa nos últimos momentos de vida de Lênin. Com efeito, o simples fato de o "programa agrário" de seu partido ter sido cancelado já significava que a análise de 1896-1898, diretamente relacionada a ele, não podia se sustentada. O livro, porém, jamais foi reescrito. Foi canonizado junto com o autor". (2005, p. 7).

> sociedade. Por sua situação de classe, o pequeno agricultor torna-se, inevitavelmente, à medida que se desenvolve a produção mercantil, um partidário da estrutura agrária existente, um ***pequeno agrarista***. (1980, p. 59, grifo nosso).

Esta concepção teórica-política-ideológica a respeito do campesinato por parte de Vladimir I. Lênin demarca uma divergência com relação a Karl Kautsky, pois, apesar dos argumentos já citados de Karl Kautsky acerca da superioridade do grande estabelecimento com relação à propriedade camponesa, este último conseguiu visualizar a resistência camponesa ao capitalismo. Resistência esta que tinha um limite claro. Mas, o mais importante é que o autor conseguiu identificar o campesinato como uma relação não-capitalista, pois visualizou que o lucro não era o objetivo principal da economia camponesa(ALMEIDA; PAULINO, 2010).

Karl Kautsky percebeu, também, que a terra camponesa não tinha a mesma função da propriedade privada capitalista. A propriedade se relacionava a sua existência, não era um instrumento para se tirar o lucro ou renda fundiária. Ao vender suas mercadorias, ele não era um capitalista, mas sim, um trabalhador. Não vivia do trabalho alheio, mas sim, de seu trabalho. Sua relação com o capitalismo não é a de um empresário, e sim, análoga a um operário.

> [...] o camponês que vende os artigos agrícolas, mas não emprega assalariados, ou os emprego muito pouco, ***que não é capitalista***, e sim um ***simples criador de mercadorias***, não se apresenta assim. ***Ele é um trabalhador***, pois não vive do produto de sua empresa, mas do ***produto de sua própria atividade***. O seu gênero de vida é o de um assalariado. ***Tem necessidade da terra como de um meio para ganha o pão como operário, e não para dela tirar qualquer lucro ou renda fundiária***. [...]. Ele chega à produção capitalista, não como empresário, mas como ***operário explorado patrão***. [...]. (1980, p. 189).

A partir das considerações que apontamos com a relação a tendência proletarista do Paradigma da Questão Agrária, podemos dizer que esta tendência influenciou muitos teóricos no Brasil. Estes teóricos, tendo como inspiração principal Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin, entendem que no capitalismo o camponêsé um resquício a ser eliminado. Este processo ocorre quando os camponeses tentam produzir para o mercado e acabam indo a falência tornando-se proletários. Nas palavras de Ariovaldo Umbelino de Oliveira, esta vertente entende que:

> [...] o campo brasileiro já está se desenvolvendo do ponto de vista capitalista, e que ***os camponeses inevitavelmente irão desaparecer***, pois eles seriam uma espécie de ***'resíduo' social que o progresso capitalista extinguiria***. Ou

> seja, os camponeses, ao tentarem produzir para o mercado, acabariam indo à falência e perderiam suas terras para os bancos, ou mesmo teriam de vendê-las para saldar as dívidas. (2004a, p. 34, grifo nosso).

Além do geógrafo e historiador ***Caio Prado Júnior***, se destaca nesta vertente o trabalho do geógrafo Ruy Moreira ***O desenvolvimento do capitalismo e o lugar do campo no processo***, publicado na revista Terra Livre nº 1, como sendo um dos melhores exemplos na Geografia Agrária.Devido ao fato de os camponeses serem proprietários de terra, entendem,esses teóricos, que eles tendem a ficar do lado dos latifundiários e não dos trabalhadores. Este fato demonstra a superficialidade com que é tratado o debate sobre o campesinato, cuja reflexão requer um entendimento profundo de seu modo de vida, suas relações materiais e simbólicas, que os diferenciam, de maneira antagônica, do latifundiário[45]. Essa interpretação equivocada tem efeitos políticos negativos para o campesinato. Pois, faz com que muitos autores e partidos políticos não assumam posição favorável ao campesinato. Entendendo-os como reacionários, ou mesmo como um elemento que não faz parte da nossa sociedade (OLIVEIRA, 1999; 2004a). Logo, concordamos com Ariovaldo Umbelino de Oliveira que essas correntes teóricas que se desenvolveram a partir dessa perspectiva de interpretação da realidade, "[...] em vez de explicar o que está realmente acontecendo no campo, passam apenas 'uma visão teórica' do que 'acham' que está ocorrendo". (2004a, p. 35).

Todavia, é necessário fazermos ressalvas com relação aos dois teóricos mencionados: Caio Prado Júnior e Ruy Moreira. Com relação, primeiramente,a Caio Prado Júnior, segundo João Pedro Stedile, ele teve uma grande importância na construção de nova interpretação da questão agrária brasileira. Ele fez um esforço para desconstruir a tese sobre a existência dos ***resquícios feudais*** no campo brasileiro. Afirmando que este já estava incluso em relações capitalistas internacionalizadas. Assim, ao fazer essa oposição ele confirma a necessidade da luta contra o capital, ao contrário de se unir a burguesia nacional para fazer avançar o capitalismo no campo, como era a tese do PCB.

> [...] fazendo uma análise de que as relações de produção e sociais, tipicamente capitalistas, já eram predominantes no campo e, portanto, se houvesse uma reforma agrária, deveria ter um caráter anticapitalista. Por outro lado, em sua avaliação, considerava que a burguesia nacional já estava aliada ao capital estrangeiro e que uma revolução brasileira aconteceria com

[45] Se verificarmos a realidade brasileira atual, a contradição é mais clara, pois o latifundiário é também um capitalista do agronegócio. Vamos aprofundar este debate ao discutirmos o campesinato.

> outro tipo de aliança, diferente do que estava pregando seu ex-partido e as forças tradicionais de esquerda. Essas ideias foram defendidas no livro ***ARevolução brasileira*** e representou um marco na história do pensamento sobre a questão agrária [...]. (2002, p.309-310, grifo nosso).

Caio Prado Júnior descarta qualquer possibilidade da existência de ***resquícios feudais*** na estrutura agrária nacional e, logo, rompe com a tese da superação dessa etapa para atingir o capitalismo. Em suas palavras: "[...]não há que ver ai [...]***nenhuma superação de pseudo-etapa feudal ou semifeudal*** e 'ascensão'para o capitalismo" (1979, p. 69, grifo nosso). Corroborando neste sentido, Rosemeire Aparecida de Almeida e Eliane Tomiasi Paulino (2000) afirmam que Caio Prado Júnior dizia que o que existia no Brasil eram restos escravistas. E com um capitalismo se consolidando no campo, havia a necessidade da luta por melhores condições aos trabalhadores rurais assalariados. Neste sentido, Caio Prado Júnior apontou duas necessidades fundamentais: a repartição da terra e a melhoria das condições para os trabalhadores rurais: "Uma repartição melhor da propriedade agrária, e o mais fácil acesso a ela para os trabalhadores rurais, constitui, portanto, a meta principal de uma política orientada para a transformação das relações de trabalho, e melhoria das condições de vida dos trabalhadores. [...]". (1979, p. 69). O autor, também, faz um importante alerta para não confudirmos a realidade europeia com a brasileira. Aqui tivemos uma economia baseada na grande propriedade com produção para o mercado com mão-de-obra escrava. Diferente da produção camponesa europeia.

> [...] Aeconomia agrária brasileira não se constituiu na base da produção individual ou familiar, e da ocupação parcelária da terra, como na Europa, e sim se estruturou na ***grande exploração agrária voltada para o mercado***. [...] Não se constituiu assimuma economia e classe camponesas, a não ser em restritos setores de importância secundária. E o que tivemos foi uma estrutura de ***grandes unidades produtoras de mercadoriasde exportação trabalhadas pela mão-de-obra escrava***. (PRADO JR., 1979, p. 170, grifo nosso).

A importância de Caio Prado Júnior, mesmo sendo defensor da fatalidade de proletarização do campesinato, está no fato de que é a partir dessa sua análise, diferenciada dos demais pesquisadores de sua época sobre a situação da questão agrária brasileira, que se criou a possibilidade da leitura do ***desenvolvimento contraditório*** da expansão do capital no campo brasileiro. No sentido da recriaçãodeformas não-capitalistas de produção, como o

campesinato - tese elaborada no Brasil por José de Souza Martins[46] (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

Com relação à obra de Ruy Moreira: ***O desenvolvimento do capitalismo e o lugar do campo no processo***- é necessário ressaltar que sua posição atual é diferente. O pensamento de Ruy Moreira (2012)[47] está mais próximo ao ***marxismo heterodoxo de Rosa Luxemburgo***. O mesmo acredita na existência dos "espaços vazios" ou relações não-capitalistas no capitalismo, a exemplo das relações camponesas. Para ele, os camponeses, assim como quilombolas e indígenas, que ele denominou de as ***classes territoriais***, são as classes mais avançadas na produção de um projeto revolucionário. Não precisam mais dos proletários para indicarem os caminhos políticos que devem seguir. São sujeitos históricos com seus próprios projetos. Acontece que sua visão estritamente leninista da época em que escreveu *O desenvolvimento do capitalismo e o lugar do campo no processo* não o permitia enxergar estas especificidades do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. Apesar de que, esclarece o autor, a diferenciação social do campesinato é uma realidade brasileira, o exemplo são os camponeses gaúchos que se transformam em agricultores capitalistas em outras regiões do Brasil. Um exemplo é Blairo Maggi, um dos maiores produtores de soja do mundo, é filho de camponeses gaúchos que se transformou em agricultor capitalista no estado de Mato Grosso.

Outra tendência do Paradigma da Questão Agrária é a dos autores que defendiam a tese de que existem ***relações de feudalismo/semi-feudalismo*** no Brasil. Dessa maneira, o campesinato seria na verdade resquícios feudais/semi-feudais a serem eliminados. Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2004a) os autores desta corrente são: Maurice Dobb, Nelson Werneck Sodré, Alberto Passos Guimarães, Inácio Rangel etc. E, na geografia agrária brasileira, temos nesta corrente o livro, ***Estudos de Geografia Agrária Brasileira,*** de ***Orlando Valverde***, publicado em 1964. Estes teóricos entendiam que a realidade agrária brasileira consistia num entrave ao desenvolvimento do capitalismo no campo. Para eles, existiam ainda formas precárias de acesso a terra: a posse, o arrendamento e a parceria.Para esses pesquisadores era necessário provocar mudanças nas relações da agricultura, porém, como forma de auxiliar ao desenvolvimento do capitalismo no campo. Assim, quanto mais essas

[46] Vamos aprofundar esta temática mais adiante.
[47] Informação Verbal: Aula Magna - Tema: "Século XXI – Final dos Tempos e o Destrutivismo Imanente da Sociedade do Capital: Desafios Epistemológicos para a Geografia e Necessidades Emancipatórias". Data: 28/03/2012. Local: UNESP – *Campus* de Presidente Prudente.

relações capitalistas avançassem sobre as relações não-capitalistas (semi-feudais) teríamos melhores condições de nos livrarmos do atraso dessas relações feudais/semi-feudais no campo. A luta dos camponeses contra os latifundiários exprimiria o avanço da sociedade na extinção do feudalismo. Portanto, a luta pela reforma agrária seria um instrumento que faria avançar o capitalismo no campo. Acabando com essas relações feudais ou semifeudais e ampliando o trabalho assalariado no campo[48] (OLIVEIRA, 1999; 2004a; FELÍCIO, 2010).

Segundo Orlando Valverde, "[...] o Brasil é um país velho em muitas regiões, pela sua arcaica estrutura econômica e social. Em muitos lugares podem ser encontrados remanescentes de instituições sociais e de relações de produção medievais". (2006, p. 9). Ainda, de acordo com o autor, existiam no Brasil fazendas agropecuárias pré-capitalistas. Nestas fazendas, a população privada de acesso a terra aluga seu trabalho em troca de uma roça para cultivar o que comer e dando a metade de sua safra. Esse regime é tipicamente semifeudal. Este aluguel é uma forma de corveia, isto é, o trabalho gratuito que o servo prestava ao suserano (VALVERDE, 2006).

Apesar das críticas apontadas neste livro de Orlando Valverde, o autor pode ser considerado como um marco na produção da Geografia nacional. Seu capítulo "Metodologia da Geografia Agrária" do livro ***Geografia do Brasil***, é um marco histórico da Geografia Agrária no Brasil. O autor era um discípulo de Léo Waibel, seguidor de sua Geografia Agrária. Sua obra tem marcas profundas do período em que viveu. Ele viveu a conjuntura do processo histórico da formação econômica social brasileira. Este fato o permitiu ter um instrumental teórico para compreender, além da luta de classes, todo o processo histórico em que elas se inseriam. Todavia, o autor vivia a contradição intelectual daquela época, entre uma visão historicista da Geografia como ciência e a sua firme posição política de compromisso com a transformação da sociedade. Devido a este contexto histórico na qual Orlando Valverde estava inserido, havia uma contradição em sua obra no que concerne à relação entre a teoria (materialismo histórico) e o método dialético devido à influência de Léo Waibel. Esta contradição era uma característica de geógrafos de seu tempo como Pierre George (OLIVEIRA, 2004a; 2008). O choque teórico-metodológico se dá devido ao fato de que Léo

[48] Estes elementos de análise podem ser encontrados em Alberto Passos Guimarães, em sua obra ***Quatro séculos de latifúndio.*** Também, poderá ser encontrado em pesquisadores ligados ao pensamento cepalino que defendiam a necessidade de se fazer uma reforma agrária no Brasil de caráter nitidamente capitalista. A função dessa reforma agrária de mercado era a de, a partir de um aumento do contingente populacional com acesso a terra, inserir mais pessoas no mercado interno capitalista, aumentando assim, a quantidade de consumidores de insumos e tecnologia agrícola. A reforma agrária não tinha como objetivo beneficiar os sujeitos do campo que tiveram um bloqueio histórico de acesso a terra, mas de resolver a problemática da produção e consumo necessários ao crescimento econômico a partir das leis de mercado (FELÍCIO, 2010).

Waibel era Weberiano, havendo, portanto, uma carga idealista em seu pensamento. Daí, a presença do choque idealismo x materialismo em sua obra. Ou seja, "[...] a obra de Waibel tem suporte teórico na Escola histórica alemã de economia e se poderia dizer, procurando ser bem específico, que ele (Waibel) assumiu plenamente o método Weberiano (de Marx Weber)". (OLIVEIRA, 2008, p. 370).

Outra contradição em seu pensamento, ocasionada pela incorporação de Léo Waibel em sua teoria, é a influencia de Johann Heinrich Von Thünen. As concepções desse autor levava Orlando Valverde a um permanente conflito com o instrumental teórico do materialismo histórico incorporado por ele em sua obra (OLIVEIRA, 2008). As contradições encontradas no interior da sua obra se devem, principalmente, ao fato de que existia uma separação entre a sua produção científica, que continha todos os problemas de sua formação, e a sua participação política no contexto histórico vivido pelo autor. Por isso, é importante destacar a relevância política da postura assumida por Orlando Valverde na Geografia, pois ela abriu caminho para uma profunda reflexão teórica e metodológica sobre a produção geográfica. Portanto, "[...] Valverde foi um mestre, pois procurou sempre as causas profundas dos problemas nacionais e incorporou à Geografia conceitos do materialismo histórico quando esta (a Geografia) careceu de conceitos que explicassem esses problemas". (OLIVEIRA, 2008, p. 368).

De maneira geral, as interpretações dessa corrente do Paradigma da Questão Agrária que defende a necessidade da ruptura com relações feudais/semi-feudais no Brasil partem do pressuposto marxista-mecanicista que para se atingir o socialismo precisa-se, necessariamente, eliminar totalmente qualquer ***resíduo feudal*** presente em nosso território. Visto que o socialismo só poderá vir depois do capitalismo consolidado, com ***o avanço das forças produtivas***, e este, por sua vez, depende da extinção do feudalismo, pois os modos de produção aparecem nessa interpretação de forma linear (CAMACHO, 2008).Logo, o avanço do trabalho assalariado no campo e, consequentemente, a proletarização do campesinato e o desenvolvimento da agricultura capitalista, ou seja, o agronegócio[49] - seriam, assim, transformações necessárias para que desaparecessem os resquícios feudais no Brasil e, dessa maneira, o capitalismo se desenvolvesse plenamente. Essa também era tese do PCB, a crença que para poder fazer a reforma agrária, e a revolução socialista, era necessário uma aliança com a burguesia nacional para eliminar os resquícios feudais do campo (STEDILE, 2002).

[49] Vamos discutir este conceito mais adiante.

Segundo Jacob Gorender (2002) esses pesquisadores partem do pressuposto que o capitalismo no Brasil se desenvolveu também como na Europa, a partir do feudalismo. Nesse caso, essa lógica seria, mecanicamente, um modelo universal. Por isso, haveria ainda resíduos feudais/semifeudais no Brasil, que seriam, então, empecilho para o desenvolvimento capitalista no campo. Assim, a reforma agrária teria a função de abrir caminho à entrada do capitalismo no campo. Todavia, Jacob Gorender (2002) explica que o próprio Karl Marx destacou a limitação desse modelo como premissa "cartesianamente" universal.

Consideramos que este debate a respeito da tendência proletarista do Paradigma da Questão é de significativa relevância. Estamos demarcando um território teórico da Educação do Campo a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Isto porque entendemos que não é possível se fundamentar um paradigma da Educação do Campo tendo como base uma tendência que tem como cerne a afirmação da inexorável destruição do campesinato. A partir desta interpretação, a Educação do Campo seria irrelevante, pois é constituída de sujeitos fadados ao desaparecimento quando se desenvolverem as forças produtivas em sua plenitude. A Educação do Campo seria, também, na tendência proletarista, reacionária, pois os camponeses são reacionários e incapazes de formar uma consciência de classe[50],tendo em vista que o sujeito histórico revolucionário é o proletariado.

2.3-A TENDÊNCIA CAMPESINISTA DO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA

2.3.1 - As contraposições ao Marxismo Ortodoxo: o Narodnismo Marxista, o Marxismo Heterodoxo e a Economia Camponesa de Chayanov

> *"RosaLuxemburgo consagrou a refutação a economia vulgar 'marxista'. [...]".* (LUKÁCS, 1974, p. 47).

Vamos apresentar as vertentes teóricas que fazem oposição ao marxismo ortodoxo: o ***narodnismo marxista*** e o ***marxismo heterodoxo[51].*** Estas tendências têm interpretações distintas do marxismo ortodoxo no que concerne a relação do campesinato com o modo de produção capitalista[52]. Primeiro vamos entender o que seria o ***narodnismo russo*** do qual descende o narodnimo marxista. De acordo com Eduardo Sevilla Gusmán e Manuel González

[50] Vamos aprofundar este debate no capítulo IV.
[51] De acordo com o dicionário de língua portuguesa Aurélio, a palavra heterodoxo vem do grego "heteródoxos", que significa 'de opinião diferente'. Um dos seus significados é: "Oposição aos sentimentos de ortodoxia".
[52] Vamos retornar a este debate quando formos discutir o conceito de campesinato.

Molina (2005), o narodnismo é a primeira corrente de pensamento sobre os estudos camponeses. Surgiu como consequência do debate intelectual e político gerado na Europa do século XIXsobre as comunidades rurais. Esta vertente é marcada pela influência de diversas concepções teóricas, diferentes *práxis* intelectuais e políticas. Todavia, o ponto principal é a defesa de um modelo de desenvolvimento não-capitalista para Rússia. Sendo que o campesinato ocupa papel de destaque neste modelo, participando como protagonista (GUZMÁN; MOLINA, 2005). Ou seja, ***o campesinato no narodnismo é visto como agente revolucionário*** (ALMEIDA; PAULINO, 2010).

Esta qualidade revolucionária dedicada ao campesinato se deve ao fato de os narodnistas considerarem que era possível encontrar elementos claros de ***resistência camponesa ao capitalismo***. Pois, "[...]nas formas de organização coletiva do campesinato russo, existia um estado de solidariedade contrário à natureza competitiva do capitalismo [...]". (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 23); Nesta perspectiva, ao contrário da posição dos marxistas ortodoxos, "[...] era possível freiar o desenvolvimento do capitalismo na Rússia mediante a extensão das relações sociais do coletivismo camponês ao conjunto da sociedade". (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 23).Portanto, a utopia narodnista era dar um salto ao socialismo sem precisar passar pela desorganização camponesa. Não era necessário vivenciar o "inferno do capitalismo" para se progredir até o socialismo. A partir da própria ***obshina*** (comunidade rural russa) eram dadas as condições possíveis de se evitar a proletarização da sociedade estabelecida pelo capitalismo por meio da industrialização. Esta concepção foi denominada de ***a teoria da marcha para trás*** (GUZMÁN; MOLINA, 2005). Para os narodnistas essas comunidades já possuíam elementos socialistas, como o coletivismo e a ética camponesa, os quais poderiam ser potencializados. Destacam-se nesta concepção os pensadores Aleksandr G. Herzeme e Nicolai G. Chernychevski, os fundadores do populismo russo, além da vertente anarquista representada por Mikhail Bakunin e Piotr Kropotkin (ALMEIDA; PAULINO, 2010).

Era produto da organização narodnista no final do século XIX o lema "Terra e Liberdade". Este era um projeto que tinha como finalidade o aumento da consciência camponesa. Um exemplo era o programa denominado "causa do livro" que consistia na publicação de material junto às comunidades rurais. Com este material pretendiam criar uma estrutura organizativa rumo à transformação social (GUZMÁN; MOLINA, 2005; ALMEIDA; PAULINO, 2010).É a influência dos narodnistas russos no pensamento de Marx que o levou a uma aproximação com o campesinato. Essa relação dos nardodnistas com Marx gerou a

corrente conhecida como ***nardodnismo marxista*** (ALMEIDA; PAULINO, 2010).Esta aproximação do marxismo com o narodnismo se deu da seguinte maneira. Nos últimos 10 anos de sua vida, Karl Marx aprende a língua russa porque ficou motivado com o debate populista que se aflorou na Rússia em torno do primeiro tomo de *O Capital*. É por influência deste debate que o mesmo introduz a análise do campesinato em sua discussão. Por isso, se analisarmos a última fase de Karl Marx vamos enxergar no mesmo a aceitação de um ***evolucionismo multilinear*** do processo histórico, bem como a coexistência de distintas formas de exploração no capitalismo. Em outras palavras:

> [...] Segundo mostra Shanin e seus colaboradores na sua análise do último Marx, este parece chegar a aceitar um ***evolucionismo multilinear*** do processo histórico, assim como a ***coexistência de distintas formas de exploração*** na estrutura socioeconômica de uma determinada sociedade, abrindo com isso imensas possibilidades para o estudo dos processos que têm lugar na agricultura. (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 48, grifo nosso).

O narodnismo marxista tem como principal representante Teodor Shanin (ALMEIDA; PAULINO, 2010). Foi ele que ao estudar o campesinato nas obras de Alexander V. Chayanov, Vladimir I. Lênin e Karl Kautsky consegue romper com a perspectiva ***unilinear*** do marxismo ortodoxo recuperando o legado da concepção de ***multilinearidade*** para interpretarmos o desenvolvimento dos países periféricos. Este é o marco teórico do narodnismo marxista (GUZMÁN; MOLINA, 2005).

Outra tendência importante que divergiu com o marxismo ortodoxo, é o ***marxismo heterodoxo clássico***. Nesta vertente, destacamos a importância de ***Rosa Luxemburgo*** para a criação de uma teoria que foi fundamental para embasar a crítica ao marxismo ortodoxo agrário. O marxismo heterodoxo e o narodnismo marxista deram elementos concretos que possibilitaram a construção de uma tendência campesinista no Paradigma da Questão Agrária possibilitando a construção de uma ***geografia agrária campesinista***.As críticas às elaborações teóricas baseadas no ***evolucionismo unilateral*** e na ***uniformidade do mundo*** presentes no marxismo ortodoxo estão entre as principais contribuições de Rosa Luxemburgo para pensarmos o movimento do desenvolvimento do capitalismo no campo.

> Sobre o debate marxista é preciso dizer também que na contramão da ortodoxia que imperou no desenvolvimento do pensamento marxista, autores como Amim e Vergopoulos (1986), Guzmán e Molina (2005), Oliveira (2004), creditam à ***Rosa Luxemburgo*** os indicativos para compreensão das ***diferenças como parte constitutiva do metabolismo do capital***, situação possível por meio do questionamento que fez à ***lógica evolucionista*** presente

> nas interpretações dos marxistas de seu tempo, cujo princípio era a ***uniformidade do mundo*** a partir da evolução da base tecnológico-produtiva. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 28, grifo nosso).

Mas, a tese principal de sua teoria, que deu o grande salto qualitativo na interpretação do desenvolvimento do capitalismo, está na sua explicação sobre os ***espaços vazios do capitalismo***, bem como na afirmação de que no capitalismo era possível haver a coexistência de ***regimes de produção diferentes*** que mantém intercâmbio com a forma de exploração dominante. É esta interpretação que nos permite afirmar a possibilidade da recriação de relações não-capitalistas, como as relações camponesas, sob o modo de produção capitalista(GUZMÁN; MOLINA, 2005).

Rosa Luxemburgo interpreta a reprodução do capital de uma maneira disitinta a de seus antecessores. Ela dizia que sea produção capitalista fosse um modo únicoe exclusivo de produção com domínio absoluto em todos os países e ramos produtivos, isto impediria o processo de reprodução ampliada do capital. Este fato levaria ao bloqueio do avanço das forças produtivas, e logo, ao fim do capitalismo.Na verdade, a acumulação de capital ocorre sempre num processo de troca entre relações sociais capitalistas e relações sociais não-capitalistas. A acumulação de capital não pode ocorrer sem estas formações não tipicamente capitalistas.

> [...] ***historicamente, a acumulação de capital é oprocesso de troca de elementos que se realiza entre os modos de produção capitalistas e os não-capitalistas***. ***Sem esses modos, a acumulação de capital não pode efetuar-se.*** Sob esse prisma, ela consiste na mutilação e assimilação dos mesmos, e daí resulta que ***a acumulação do capital não pode existir sem as formações não-capitalistas***, nem permite que estas sobrevivam a seu lado. Somente com a constantedestruição progressiva dessas formações é que surgem as condições de existência da acumulação de capital. O que Marx adotou como hipótesede seu esquema de acumulação corresponde, portanto, somente à tendência histórica e objetiva do movimento acumulativo e ao respectivo resultado teórico final. O processo de acumulação tende sempre a substituir, onde quer que seja, a economia natural pela economia mercantil simples, e esta pela economia capitalista, levando ***a produção capitalista – como modo únicoe exclusivo de produção – domínio absoluto em todos os países e ramos produtivos***. Eé nesse ponto que começa o impasse. Alcançadoo resultado final – que continua sendo uma simples construção teórica -, a acumulação torna-se impossível: a realização e a capitalização da mais-valia transformam-se em tarefas insolúveis. No momento que o esquema marxista corresponde, na realidade, à reprodução ampliada, ele acusa o resultado, a barreira histórica do movimento de acumulação, ou seja, o fim da produção capitalista. ***Aimpossibilidade de haver acumulação significa, em termos capitalistas, a impossibilidade de um desenvolvimento posterior das forçasprodutivas e, com isso, a necessidade objetiva, histórica, do declínio do capitalismo.***(1985, p. 285, grifo nosso).

Outra influência teórica que se destaca entre os clássicos - na contramão das teses do ***marxismo ortodoxo agrário*** –é a obra***A Organização da Unidade Econômica Camponesa*** publicada em 1925 de Alexander V. Chayanov (1974). Elafoi produzida, assim como "A Questão Agrária" de Karl Kautsky, dentro de um contexto de grandes debates a respeito da classe camponesa. Esta é considerada uma obra seminal do estudo da organização econômica das unidades camponesas. Ela fazia oposição ao marxismo ortodoxo de Vladimir I. Lênin e Karl Kautsky. São estas discussões iniciais elaboradas por Alexander V. Chayanov (1974) que será uma das bases da ***corrente campesinista da geografia agrária*** no interior do Paradigma da Questão Agrária.Já início do texto, Alexander V. Chayanov (1974) afirma que a questão agrária tem sido alvo de cuidadosos estudos e debates entre correntes divergentes do pensamento econômico. Na literatura russa este é o assunto mais debatido e que tem levado a elaboração de diversas obras. Demarca que a influência de sua obra vêm da corrente de pensamento econômico russo denominado deEscola de Organização e Produção.

O autor procurou explicar como funciona a lógica camponesa de reprodução e sua diferenciação com relação à lógica capitalista. Defendendo a possibilidade de ***permanência do campesinato no capitalismo*** (ALMEIDA, 2006). Na sua análise a partir da ***lógica de estrutura interna do campesinato***, o autor consolida duas discussões importantes: a primeira é da possibilidade de ***permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista***, a segunda, a de ***diferenciação das relações econômicas capitalistas para com as relações econômicas familiares camponesas***, portanto, não-capitalistas[53] (ALMEIDA, 2006). Sua obra tem uma contribuição política-ideológica importante a de assumir uma posição a favor do campesinato e de propor formas de construção de uma sociedade socialista junto com os camponeses, ao contrário, portanto, da posição dos teóricos do marxismo ortodoxo.

A partir das ideias daEscola de Organização e Produção, uma dasproposições de Alexander V. Chayanov diz respeito à criação das ***cooperativas rurais***. Por meio dessas cooperativas, o campesinato poderia se inserir no processo industrial e absorver os avanços tecnológicos. Esta proposta é antagônica a perspectiva de Karl Kautsky que visualizava a impossibilidade dessa condição aos camponeses.

> […] la explotación campesina actual […] en nuestra opinión [dos economistas da Escola de Organização e Produção] deberá evolucionar

[53] Vamos aprofundar essa discussão mais adiante.

> históricamente el nuevo agro en la próxima década, habiendo convertido, por medio de ***cooperativas***, una considerable parte de su economía en ***formas de producción socialmente organizadas***. Deberá ser un ***campo industrializado*** en todas las ***esferas del proceso técnico, mecanizado e electrificado***, un campo que ha aprovechado todos los logros de ***la ciencia y la tecnología agrícola.***(CHAYANOV, 1974, p. 43-44, grifo nosso).

Esta proposta, como já mencionado, não era aceita por Karl Kautsky que afirmava que as cooperativas somente poderiam ser pensadas a partir da grande propriedade. Para Alexander V. Chayanov, estas cooperativas eram pensadas de maneira a permitir a autonomia do campesinato que poderia criar suas próprias formas de socialização do produto de seu trabalho. Em outras palavras: "[...] O cooperativismo rural supunha para Chayanov a consecução de uma ***democracia de base***, referindo-se a que os próprios agricultores estabeleciam suas fórmulas de ***ação coletiva*** para manter a socialização do trabalho próprio da forma de exploração familiar". (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 67, grifo nosso).

Apesar de seu esforço teórico, a visão mecanicista da história e depreciativa do campesinato, presentes nas obras de Karl Kautsky e de Vladimir I. Lênin, fez com queAlexander V. Chayanov, que defendia a agricultura familiar camponesa, fosse acusado, pelos marxistas-leninistas-kautskyano, de estar defendendo os interesses conservadores de uma ***classe reacionária*** e em vias de extinção em oposição a um projeto político-ideológico de ***revolução socialista***. E, mais, passaram a considerar sua obra sem importância científica.

> Teóricos defensores da tese de que o capitalismo estava prestes a suprimir o campesinato da história, fizeram severas críticas à Chayanov, alegando ser uma obra obsoleta, por dedicar-se a uma ***classe social em vias de desaparecimento***. Acusaram-no também de estar politicamente voltado à defesa de ***interesses burgueses***, ao valorizar essa classe, tida como ***reacionária***, contrária aos interesses da revolução socialista. (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 118, grifo nosso).

Alexander V. Chayanov demonstra seu conhecimento profundo do campesinato russo. Ele, também, evidencia a sua postura política-ideológica claramente a favor da ***resistência do campesinato***, posição esta que o levou a morte durante o período stalinista.

> Sua pesquisa é resultado da análise dos dados da realidade dos campos russos, recolhidos pelos conselhos rurais (zemstos) e reflete as calorosas discussões sobre as questões rurais no transcurso da revolução russa. Cumpre destacar que o autor, além de ser agrônomo, era um profundo conhecedor do campo russo, como atesta a introdução de sua obra clássica. É, portanto, respaldado por esseconhecimento que ele ***apóia a resistência camponesa*** e assina, posteriormente, sua sentença de morte nas mãos de Stálin. (ALMEIDA, 2006, p. 71, grifo nosso).

Não obstante Vladimir I. Lênin e Alexander V. Chayanov terem ambos o mesmo objeto de análise, qual seja, o espaço agrário da Rússia, e terem como método o materialismo histórico e dialético, os mesmos produzem resultados distintos. Isso ocorreu porque ambos partem de concepções diferentes quanto à compreensão do que representava o campesinato no capitalismo (ALMEIDA, 2006).O objetivo de Alexander V. Chayanov não foi o de propor a elaboração de uma teoria geral que relacionasse a dinâmica da sociedade com a lógica camponesa. Sua obra restringiu-se a explicação das características internas das unidades camponesas, sem negar sua coexistência com o modo capitalista de produção (ALMEIDA; PAULINO, 2000). Todavia, apesar do esforço teórico feito pelo autor, esse modelo explicativo que tenta "isolar" o campesinato para explicá-lo tem suas limitações. Neste sentido, Rosemeire Aparecida de Almeida explica que sua tese é importante

> Mesmo que Chayanov, ao desvendar a lógica interna de reprodução do campesinato, não tenha conseguido explicá-la satisfatoriamente no tocante à sua relação com o modo de produção capitalista, ou seja, paira sobre sua teoria do balanço trabalho-consumo um possível isolamento do camponês num modelo de auto-reprodução [...]. (2006, p. 76).

A análise de Alexander V. Chayanov é feita sob um ponto de vista ***interno***, colocando num segundo plano a análise dinâmica, ou seja, voltada para o entendimento do desenvolvimento histórico dos processos sociais. Devido a este enfoque dado na abordagem da realidade camponesa, o autor recebeu o título de ***marginalista***. Sendo que "[...] o enfoque na motivação, característica subjetiva do camponês, e o uso constante de termos da escola marginalista (equilíbrio, situação ótima, necessidade etc.) reforçaram essa acusação [...]". (ALMEIDA, 2006, p. 77).Todavia, Alexander V. Chayanov respondia afirmando que é impossível compreender a organização da unidade econômica camponesa sem levar em conta uma avaliação subjetiva existente no processo de escolha econômica. Negava que sua construção teórica era parte da teoria marginalista pelo fato de que não havia qualquer interesse em expandir o entendimento da lógica de produção camponesa para o sistema macroeconômico (ALMEIDA, 2006). Mesmo assim, "[...] ainda hoje persiste a idéia a ele atribuída de ter construído uma tese "autonomista", fundada numa racionalidade econômica particular da economia camponesa [...]". (ALMEIDA, 2006, p. 78). De acordo com esta interpretação seu pensamento entra em contradição com a teoria do valor de Marx. Devido a esta dificuldade encontrada por Alexander V. Chayanov em relacionar a forma como o campesinato se relaciona com o modo de produção capitalista, se faz necessário recorrer a um

conceito geográfico fundamental de nossa corrente campesinista de análise na geografia agrária que é o de ***monopolização do território pelo capital***. A partir desse conceito explicamos como ocorre o processo de ***subordinação da renda camponesa ao capital***[54] (AMEIDA; PAULINO, 2010).

A importância da obra de Alexander V. Chayanov está no fato de que,ao contrário de muitos autores inclusive da atualidade, não utilizou o método e a teoria como uma "camisa de força" da realidade, tentando enquadrá-la à teoria, a exemplo de Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin. Estes últimos, por exemplo, ignoravam a expressão numérica e a importância do campesinato naquele momento histórico (ALMEIDA; PAULINO, 2000). A contribuição principal deixada por Alexander V. Chayanov diz respeito à tese defendida de que a ***lógica camponesa de reprodução*** se diferencia da lógica de reprodução ampliada do capital, ou seja, ***a reprodução camponesa não é uma forma de reprodução capitalista***. Mesmo não fazendo esta afirmação, a partir dessa análise teríamos formas capitalistas coexistindo com formas não-capitalistas de reprodução no modo de produção capitalista. Portanto, independentemente se...

> [...] sua teoria foi ou não concebida "por fora" do modo de produção capitalista, o importante é que seu estudo representa um legado porque desvenda, mesmo que não a explique satisfatoriamente, a distinção *sine qua non* do campesinato. ***A sua lógica reprodutiva difere-se da capitalista, mesmo estando a ela atrelada como contradição que representa no processo de reprodução ampliada do capital.*** (ALMEIDA, 2006, p.77, grifo nosso).

Essa interpretação de que as unidades familiares camponesas de trabalho eram diferentes das empresas capitalistas, foi a preocupação principal do autor. Alexander V. Chayanov constrói uma explicação sobre como ocorre o processo de circulação do capital na unidade familiar camponesa. Concluindo que neste contexto o capital obedece a outras leis e assume funções distintas da que ocupa na empresa capitalista, pois são orientadas pelas necessidades do núcleo familiar. Desse modo, "[...] a inexistência de salário e o fato de a família, além do capital, ser à força de trabalho no processo produtivo (capital e trabalho não se separam) criam um esquema de circulação de capital bem específico. [...]". (ALMEIDA, 2006, p.78).Sua tese central é a teoria do balanço existente entre ***trabalho e consumo*** nas unidades camponesas a fim de alcançarem um determinado equilíbrio interno. Esta lógica determina o grau e a intensidade da atividade econômica camponesa. Alexander V. Chayanov

[54] Vamos nos aprofundar neste debate mais adiante.

explica a importância da relação número de braços *versus* número de bocas para o equilíbrio da unidade de produção familiar camponesa. Assim, para o autor, o equilíbrio da unidade de produção camponesa está relacionado com o número de membros capacitados para o trabalho na família.Para ele, existe uma relação intrínseca entre a produção/consumo e as fases da família. Daí a importância que tem a composição etária e de gênero da família camponesa, pois quando os filhos estão novos a produção é menor, pois tem menos força de trabalho, o mesmo ocorre quando os filhos casam-se e saem de casa. Mas, o equilíbrio vai sendo estabelecido quando os mais jovens começam a ajudar os pais(ALMEIDA; PAULINO, 2000).

O autor defende a ideia de que é a necessidade de subsistência familiar-***consumo***- que determina primordialmente as atividades desenvolvidas -***trabalho***- pela familia camponesa. Nas palavras do autor: "[…] la autoexploración depende en mayor grado del peso que ejercen sobre el trabajador las ***necesidades de consumo de su familia*** […]. El volumen de la actividad de la familia depende totalmente del ***número de consumidores*** y de ninguna manera del número de trabajadores".(CHAYANOV, 1974, p. 81, grifo nosso). Sua teoria buscava compreender a ***lógica interna camponesa***, na perspectiva do ***balanço trabalho-consumo***.Podemos destacar duas considerações que são comprovadas nesta análise. A primeira é o da possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista, de maneira peculiar. A segunda é a comprovação de que as relações econômicas capitalistas são diferentes das relações econômicas familiares camponesas. Portanto, estaria confirmando a existência de relações não-capitalistas que estão em intercâmbio com a forma de exploração dominante capitalista[55]. Assim, o autor...

> [...] procura desvendar o ***cálculo camponês***, alicerçando na ***teoria do balanço do trabalho-consumo***, a fim de ***apreender a racionalidade camponesa e diferenciá-la do comportamento capitalista***. Propunha assim, a convivência e, portanto, ***a permanência camponesa de forma insular à lógica capitalista de reprodução*** e homogeneização das relações sociais rumo à acumulação. (ALMEIDA, 2006, p. 71, grifo nosso).

Neste ponto está à importância primordial de Alexander V. Chayanov para com a consolidação da corrente campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Porque o debate explicativo dos caminhos possíveis da existência social do campesinato tem nos estudos agrários dele a sua base de sustentação. A partir do mesmo podemos entender as possibilidades de se pensar a ***recriação do campesinato*** em várias partes do mundo, sobretudo, no Brasil (ALMEIDA; PAULINO, 2010).

[55] Conclusão na qual chegou, também, Rosa Luxemburgo (1985).

É ilustrativo das diferenças a forma como Alexander V. Chayanov tece uma explicação diferente da de Karl Kautsky no tocante ao uso de máquinas no campo. Para o primeiro, a utilização de máquinas era inviável ao campesinato devido a essa lógica de reprodução camponesa baseada na relação de ***equilíbrio entre balanço e consumo***. Ou seja, "[...] essa especificidade da unidade econômica camponesa se constituía em um empecilho à adoção de máquinas, por serem poupadoras da mão de obra que os camponeses necessitavam ocupar. [...]". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 116). Outro fator para a não utilização das máquinas diz respeito a sua inviabilidade devido aos custos de aquisição/manutenção. Esta tese contraria a concepção de Karl Kautsky de que era a ***falta de inteligência e a incompetência dos camponeses*** para operar máquinas que os impedia da sua utilização (ALMEIDA; PAULINO, 2000). Assim, o processo de mecanização das unidades camponesas só ocorreria se fossem respeitadas a lógica camponesa de reprodução, ou seja, "[...] caso houvessem outras atividades a serem executadas pela mão de obra liberada ou possibilidade de aumento dos ganhos brutos, mediante intensificação de cultivos". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 116).

Alexander V. Chayanov, não discordava da tese de que o avanço do "[...] capitalismo provocava o desaparecimento de outras formas econômicas, ***admitindo inclusive a possibilidade de desaparecimento do campesinato, porém não com a rapidez, intensidade e ritmo propalado por teóricos como Kautsky***". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 118, grifo nosso). O autor admite, também, a possibilidade de ***diferenciação do campesinato*** a partir da presença dos fatores geradores de renda da terra, como ***localização e fertilidade, e do equilíbrio favorável da força de trabalho*** (ALMEIDA; PAULINO, 2010). Em suas palavras: "[…] Con una alta productividad de su fuerza de trabajo la familia campesina tenderá naturalmente no sólo a cubrir sus necesidades personales sino también a ampliar la renovación de capital y, en general, a ***acumular capital***". (CHAYANOV, 1974, p. 133, grifo nosso). Todavia, suas concepções teóricas-políticas-ideológicas-utópicas e sua intencionalidade faziam com o autor tivesse uma explicação diferente para os mesmos processos que estavam ocorrendo na Rússia visualizados também por Vladimir I. Lênin. Com relação à ***diferenciação social*** e a ***proletarização temporária,*** diferente de entender as mudanças nas relações camponesas como sendo características de contradições típicas de uma economia mercantil, cuja competição levaria inexoravelmente ao processo de ***desintegração do campesinato***, para ele, na verdade, tratava-se de ***estratégias de resistência camponesa*** que se explicavam por uma racionalidade que partia de uma ***lógica camponesa de produção*** baseada

nas necessidades e possibilidades do trabalho familiar (balanço trabalho-consumo). Por isso, somente poderiam ser entendidas a partir da análise ***subjetiva das necessidades do núcleo familiar***(ALMEIDA, 2006).

A ***proletarização temporária*** experimentada pelos camponeses, na mesma medida a divisão entre trabalhos agrícolas e não-agrícolas, ao invés de ser o caminho para sua proletarização, contraditoriamente, era o inverso. É uma ***estratégia de resistência*** para continuarem se reproduzindo enquanto classe. Neste sentido, se faz importante entender, além das problemáticas estruturais, qual é a conjuntura do momento. Quando as atividades não-agrícolas apresentavam a possibilidade de ganhos superiores à agrícola havia um deslocamento familiar para estas atividades. Essa explicação é muito relevante para as análises atuais a fim de entendermos esse processo que ocorre, inclusive, com os camponeses assentados.

> Como exemplo dessa complexa lógica camponesa. Chayanov explica a suposta proletarização não como um fim em si mesma, mas, paradoxalmente, como ***possibilidade de reprodução camponesa***. Assim, a divisão do trabalho camponês entre atividades agrícolas e não-agrícolas não é simplesmente determinada pela disponibilidade de terra para trabalho, mas por uma ***análise conjuntural***. Nos momentos em que ***as atividades não-agrícolas apresentam possibilidade de ganho superior à agrícola***, a mão-de-obra familiar migra nessa direção. (ALMEIDA, 2006, p.73, grifo nosso).

A explicação acerca da ocupação em atividades não-agrícolas como uma característica do campesinato, que é determinada pela necessidade de consumo e pela conjuntura econômica,é muito importante para não denominarmos este processo de proletarização do campesinato, como na tendência proletarista do Paradigma da Questão Agrária, ou de pluriatividade da agricultura familiar, como no Paradigma do Capitalismo Agrário.Alexander V. Chayanov aponta dois motivos principais para estes trabalhos não-agrícolas desenvolvidos pela família camponesa. Em primeiro lugar, é a irregularidade das atividades em determinadas épocas do ano. Dizia ele que o desenvolvimento de atividades comerciais e artesanais passa por irregularidades durante estações inteiras, como, por exemplo, no inverno, que a inatividade é total. O segundo motivo é a busca por situações de trabalho com remunerções mais favoráveis do que a agricultura em determinadas épocas. Em suas palavras: "[...] En numerosas situaciones no es una falta de medios de producción lo que origina ganancias provenientes de las artesanías y comercio, sino una situación ***de mercado más favorable para este tipo de trabajo, en el sentido de la remuneración*** que

brinda a la fuerza de trabajo campesina, comparada con la de la agricultura. [...]". (1974, p. 118, grifo nosso).Esta tese contraria a afirmação de que as atividades não-agrícolas que são exercidas pelos camponeses atualmente é um sinal de sua ***descamponização e metamorfose***, pois rompem com a organização interna da economia camponesa prevista por Alexander V. Chayanov.Práticas estas denominadas de***pluriatividade***[56](SHNEIDER, 1999; 2009; SILVA, 1999) atestariam essa condição atual dos ***agricultores modernos***. Todavia, como demonstra Alexander V. Chayanov, esta é uma prática camponesa antiga que atesta sua condição de ***resistência e afirmação de classe e seu modo de vida como camponês.***

Estabelecer estas comparaçõessão fundamentais para delimitarmos as diferenças entre uma Educação do Campo na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária, que compreende os seus sujeitos-educandos enquanto "camponeses"- modo de vida e classe social- e, de outro lado, uma Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário que tenha acompreensão de seus sujeitos-educandos enquanto "jovens da agricultura familiar" - agricultores profissionais. É imprescindível delimitar, também, que a tendência campesinista se estrutura a partir do marxismo heterodoxo que compreende o camponês como uma relação não-capitalista, que pode permanecer na resistência e na contradição do capitalismo e pode ser uma classe revolucionária[57].

2.3.2 - A Lógica Desigual-Contraditória-Combinada do Capitalismo no Campo Brasileiro: a Tese da Recriação Camponesa

> O sistema capitalista é mundial e único, mas multiforme e não homogêneo. Contrariamente ao pluralismo estruturalista, porém, o capital não tem outra religião que ***monoteísta***. Os elementos dispersos, disformes e irregulares são, permanecendo como tais, reduzidos e valorizados pelo único e exclusivo ***princípio de comutação capitalista***. (AMIN; VERGOPOULOS, 1977, p. 154, grifo do autor).

Vamos discutir nessa parte de nossa tese, a vertente do Paradigma da Questão Agrária do qual somos adeptos, qual seja, o da ***reprodução do campesinato na contradição do modo de produção capitalista*: *a tese do movimento desigual e contraditório do desenvolvimento capitalista no campo e a produção de capital por meio de relações não-capitalistas*** (relações camponesas de produção). Esta é a tese central que marca a explicação

[56] Vamos discutir esta questão no capítulo sobre o Paradigma do Capitalismo Agrário.
[57] Vamos aprofundar estas questões mais adiante.

que a corrente campesinista da geografia agrária brasileira tem acerca da ***permanência do campesinato*** sob o modo de produção capitalista.

Dentre os adeptos dessa tese, que marca a vertente campesinista do debate marxista, estão grandes pensadores marxistas mundiais como ***Rosa Luxemburgo*** e ***Teodor Shanin*** e, também, importantes pesquisadores brasileiros das ciências sociais como ***Klass Woortmann***, ***Carlos Rodrigues Brandão*** e ***José de Souza Martins***. Na geografia agrária, temos como grande defensor dessa corrente de análise sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, o professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, Ariovaldo Umbelino de Oliveira e seus ex-orientandos dos programas de pós-graduação da UNESP e da USP (Universidade de São Paulo). Dentre estes, podemos citar Bernardo Mançano Fernandes, Rosemeire Aparecida de Almeida, Eliane Tomiasi Paulino, Marta Inez Medeiros Marques, João Fabrini etc. Nas palavras de Ariovaldo Umbelino de Oliveira:

> [...] Entre os mais importantes pensadores dessa corrente estão Rosa Luxemburgo, Teodor Shanin, Samir Amim e Kostas Vergopoulos, e no Brasil, José de Souza Martins, Margarida Maria Moura, José Vicente Tavares da Silva, Carlos Rodrigues Brandão, Alfredo Wagner, Ellen Woortmann etc. Na Geografia Agrária, seguindo essa concepção, há [...] as dissertações e teses de grande parte de meus orientandos. [...]. (2004a, p. 36).

Temos como fundadores dessa vertente do Paradigma da Questão Agrária no Brasil, na sociologia, ***José de Souza Martins***, com sua obra: ***Os Camponeses e a Política no Brasil*** (1981). E, posteriormente, na Geografia, ***Ariovaldo Umbelino de Oliveira***, com sua obra: ***Agricultura Camponesa no Brasil*** (1991).Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2001), no Brasil, o livro: ***Os camponeses e a política no Brasil***, de José de Souza Martins, onde o autor discute as ***origens e a formação do campesinato***, é, sem dúvida, referência essencial para uma leitura sociológica desse processo. E, por isso, se destaca como sendo uma referência fundamental dos pesquisadores que discutem o lugar do campesinato no interior do processo do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro a partir dessa tendência do Paradigma da Questão Agrária.Para José de Souza Martins, o capitalismo para se desenvolver não precisa transformar, necessariamente, todas as relações sociais em relações capitalistas de produção, ou seja, não precisa transformar, por exemplo, todos os camponeses em trabalhadores assalariados. Sempre haverá no capitalismo, contraditoriamente, espaço para o desenvolvimento de ***relações não-capitalistas***. Por isso, apesar de ser um condicionador das

relações sociais, não podemos enxergar a história ***unilateralmente*** apenas a partir do desenvolvimento das forças produtivas.

> [...] Certamente, o desenvolvimento das forças produtivas tem um papel crucial no processo histórico e no alcance das lutas políticas. Entretanto, fazer dele sinônimo de história é uma heresia. ***Não é preciso que as forças produtivas se desenvolvam em cada estabelecimento agrícola ou industrial, em cada sítio ou oficina, a ponto de impor a necessidade das relações caracteristicamente capitalistas de produção, de impor o trabalho assalariado, para que o capital estenda suas contradições e sua violência aos vários ramos da produção no campo e na cidade.*** [...]**.** (1981, p. 14, grifo nosso).

A partir dessa tese, José de Souza Martins tornou-se um referencial nos estudos agrários brasileiros, devido ao seu entendimento particular da expansão capitalista no campo. Ele revela que o lado ***contraditório da expansão capitalista*** se expressa na constante ***recriação de formas não-capitalistas de produção*** (camponesas). Ao analisar a ***sujeição da renda ao capital***, o mesmo evidencia que o capital vai assumindo formas cada vez mais elaboradas para subordinar o trabalhador. Essa interpretação trouxe a clareza de que a Reforma Agrária não poderia ser discutida divorciada da ***luta contra o capital*** (ALMEIDA; PAULINO, 2000).José de Souza Martins desenvolve sua tese somando-se, principalmente, às contribuições de Caio Prado Júnior. Pois, este já havia considerado que no Brasil não havia resquícios feudais e, por isso, o capitalismo já estava no campo. Sendo este um capitalismo tardio típico dos países periféricos.Todavia, a divergência estava no fato de que a classe camponesa não pode ser reduzida à condição de classe assalariada "disfarçada", como afirmava Caio Prado Júnior. Ao contrário, José de Souza Martins defendia a existência de uma classe camponesa que não se constitui em um resquício feudal. Com isso, passa a defender a necessidade de um entendimento mais profundo da classe camponesa e um reconhecimento de seu papel histórico que tinha sido negado até então pelos pesquisadores brasileiros. Estes se embasavam em concepções teóricas-políticas-ideológicas que afirmavam que o campesinato eram ***sujeitos reacionários*** e com funções subalternas ao proletariado no processo revolucionário. Isto era uma "[...]***classificação evolucionista*** que os concebe como ***atores pré-políticos***, sendo necessária a intervenção de agentes externos para transformá-los em políticos. [...]". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 121, grifo nosso).

Para José de Souza Martins, deveríamos entender o campesinato brasileiro de maneira distinta do campesinato europeu. Pois, no Brasil, foi negado ao campesinato o direito de acesso a terra. Assim, ele nos ajuda a entender como foi sendo desenhado o processo de

formação do campesinato Brasil, para que possamos diferenciá-lo da condição clássica do campesinato europeu. Nesta perspectiva, o campesinato tradicional brasileiro...

> [...] foi concebido às margens do sistema escravista/latifundiário/exportador. Diferentemente do camponês europeu, ***a ele não foi dado o direito à terra***, restando a ***posse precária*** como alternativa, como é o caso do regime de sesmarias, onde a carta de concessão tinha precedência legal sobre a terra dos posseiros. (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 121, grifo nosso).

O campesinato europeu estudado por Karl Marx no século XIX trata-se de um campesinato que tem origem no feudalismo. O campesinato brasileiro é de caráter ***migratório*** e teve o acesso negado à terra de trabalho, isto explica sua luta e o desejo de retornar a terra. Como explica Rosemeire A. de Almeida:

> A formação do campesinato brasileiro é marcada pela ***mobilidade espacial***, isto é, por um ***intenso caráter migratório***. Desse modo é um campesinato que teve o acesso a terra, historicamente, bloqueado, portanto sua luta para entrar na terra, seu desejo de enraizamento, tem sido a marca de sua diferença em relação ao Campesinato de origem no feudalismo, portanto, parcelar, do tipo europeu. (2003, p.74, grifo nosso).

A ***Lei de Terras de 1850*** é considerada por José de Souza Martins como um "divisor de águas" da história do campesinato brasileiro, pois é neste momento em que a terra se transforma em mercadoria que as diferenças de classes ocultas no sistema escravocrata tornam-se evidentes(ALMEIDA; PAULINO, 2000). Esta lei tinha a intenção de ***substituir o regime de sesmarias*** estabelecendo a ***compra como condição de acesso a terra***. A mesma atingia os ***camponesesposseiros*** da época, pois se tornaria uma prática ilegal agora que a única forma legalmente reconhecida de aquisição da terra era pela compra. A restrição do acesso a terra se deu porque havia a necessidade, com o fim da escravidão, de ***substituir o escravo pelo trabalhador assalariado***, mas mantendo o ***sistema latifundiário-exportador.*** A solução encontrada para alcançar tais objetivos foi a constituição da ***imigração européia*** que resolveria o problema da crise na Europa e consolidaria lógica do trabalho assalariado no Brasil. Com a lei de Terras de 1850 ficava restrito o acesso a terra, pois a mesma passava a ser controlada pelo Estado que estava nas mãos da ***classe dos grandes proprietários de terra***. Com a restrição do acesso a terra aos ex-escravos, posseiros e imigrantes, estava garantida a condição que levaria a formação de uma ***classe de trabalhadores assalariados no campo***(MARTINS, 1981).

Os camponeses não-proprietários, os que chegassem após a lei de terras de 1850 e os que não tivessem suas posses legitimadas até 1850, tornar-se-iam trabalhadores assalariados, principalmente, nas fazendas de café. Estava criada a ***sujeição direta do campesinato sem terra ao capital***. Porém, dialeticamente, essa condição abria a possibilidade da ***libertação*** posterior por meio da aquisição de terra por parte do camponês, a partir da compra da mesma, desde que conseguisse acumular dinheiro suficiente para isso. Isto é, "[...] trabalhar para a grande fazenda, acumulando pecúlio, com o qual pudessem mais tarde comprar terras, até do próprio fazendeiro". (MARTINS, 1981, p. 42, grifo nosso). Nesse momento, a condição para passar de trabalhador assalariado para proprietário de terra ocorreria mediante a compra da terra pelos camponeses. Logo, ao contrário do campesinato europeu, a ***formação da classe camponesa*** teria que passar por uma etapa anterior que é a do ***trabalho assalariado*** para o grande proprietário de terra, ou seja, a ***subordinação direta ao capital***. Este processo para José de Souza Martins (1981) passa a conter, dialeticamente, relações antagônicas e complementares, o de ***subjugar o camponês*** ao ***grande proprietário de terra cafeeiro*** primeiramente, ***libertá-lo*** depois e ***subordinar sua renda,*** posteriormente. A primeira fase é a da ***subordinaçãodireta ao capital***, a segunda é a da possibilidade de ***libertação*** e de criação de uma ***classe camponesa***própria/autônoma com relação ao grande proprietário de terra cafeeiro-agroexpotador. E a terceira é a da sua ***subordinação da renda ao capital***. Na fase da libertação camponesa, ou seja, quando este se torna proprietário de terra, muda-se a configuração da ***luta de classes no campo*** que passa de ***trabalhador assalariado versus grande proprietário de terra cafeeiro***, para ***camponês versus grande proprietário de terra cafeeiro***. Esta configuração da luta de classes pode ser visualizada espacialmente pela separação de seus territórios: os ***territórios dos camponeses*** e os ***territórios dos fazendeiros do café***[58]. Ou seja, "[...] ***Agora, o espaço do camponês passa a ser um e o espaço do fazendeiro passa a ser outro.*** [...]". (MARTINS, 1981, p. 43, grifo nosso).

Essas mudanças da estrutura fundiária[59] são responsáveis pela criação de um ***novo campesinato*** que não tem mais as características dos velhos camponeses, ou seja, os ***camponeses-posseiros*** e os ***camponeses-agregados***. É uma classe de camponeses formada de ***homens livres***, onde sua propriedade já está relacionada ao processo de ***mercantilização da***

[58] Vamos aprofundar este debate ao discutirmos as disputas territoriais.

[59] "Estrutura Fundiária – Corresponde à forma de acesso à propriedade da terra e a explicação da distribuição da propriedade, sendo seu estudo de grande importância, porque dela vai depender a melhor compreensão da estrutura agrária e dos fatores que presidem a formação da morfologia agrária". (ALMEIDA, 2004, p.1).

terra e estão dependentes do ***mercado*** para transformar o produto de seu trabalho em dinheiro e, por isso, passarão a ter a sua ***rendasubordinada a lógica capitalista de produção***. Um exemplo claro deste processo são os camponeses do sul e do sudeste do Brasil (MARTINS, 1981).

A partir dessa tese, a luta do campesinato passa a ser uma luta ***anticapitalista*****,** pois estando a terra sob a lógica mercadológica, os camponeses tem que lutar a fim de impedir que a ***terra-trabalho***, constituída por relações sociais não-capitalistas, não se transforme em ***terra-especulação/exploração***, constituída por relações sociais capitalistas. Geograficamente falando, os camponeses devem resistir para que o território capitalista não se expanda sobre os territórios camponeses (esta é a disputa territorial existente no campo entre as classes dos capitalistas e dos camponeses). Assim, se faz necessário refletir a respeito dos processos que envolvem a ***contradição terra/capital***, que está relacionada ao desenvolvimento do capitalismo no campo (ALMEIDA; PAULINO, 2000). A discussão de José de Souza Martins em torno da ***relação terra-trabalho*** está embasada, assim como todos os autores do Paradigma da Questão Agrária, na ***contradição estrutural da lógica de desenvolvimento do capitalismo***. Sendo que essa contradição tem como um de seus pilares principais: a ***produção social da riqueza***, pela classe trabalhadora assalariada e camponesa, e a ***apropriação privadadessa riqueza*** pelos capitalistas e pelos grandes proprietários de terra.Por isso, "[...] ***Não posso, nesse plano, dissociar a terra e o capital.*** A contradição entre ambos não é uma contradição da terra, ***é uma contradição do capitalismo".*** (1981, p. 172, grifo nosso).Para entender essa relação, dialeticamente contraditória e inseparável da terra/capital, se faz necessário explicar uma questão discutida desde os princípios dos clássicos marxistas, e que está presente na maioria das obras dos autores que compõem o Paradigma da Questão Agrária: ***a renda da terra.***No que concerne a***renda da terra,*** José de Souza Martins parte da premissa de que a ***terra não é capital***, pois **o *capital é o trabalho acumulado pelo capitalista***. ***A terra é um meio de produção*** e é transformada pelo capitalista em ***equivalente de capital***. O capital se apropria tanto do trabalho quanto da terra que não são frutos do trabalho(ALMEIDA; PAULINO, 2000).

José de Souza Martins explica que a terra é um instrumento fundamental de produção. Mas, ao ser apropriada pelo capitalista ela se transforma em equivalente de capital, pois é utilizada para ***explorar trabalho*** (terra de negócio/exploração). Porém, nunca deixará de ser um ***bem natural***, porque não foi produzida pelo trabalho humano, logo, não pode ser

capital. O capital é produzido pelo trabalho assalariado, mas a terra, enquanto natureza, não pode ser produzida pelo trabalho. Vejamos a explicação desse processo em suas palavras:

> ***No campo, um instrumento fundamental de produção é a terra***. Nas análises feitas no Brasil a respeito da expansão capitalista no campo, com umas poucas exceções, a terra é erroneamente considerada capital. Afinal de contas, ela é comprada com dinheiro e ***é utilizada como instrumento para explorar a força de trabalho do trabalhador.*** Ela opera, portanto, como se fosse capital. Mas o que é o capital? [...] ***o capital é o trabalho acumulado pelo capitalista, sob a forma de meios de produção (instrumentos e objetos de trabalho), não obstante produzidos pelo trabalho e não pelo próprio capital,*** que servem como meios de produção para que o capitalista gaste a outra parte do seu capital pagando salários aos trabalhadores que farão com que o seu capital cresça ainda mais. Portanto, ***o capital é produto do trabalho assalariado. Já a terra não é produto nem do trabalho assalariado nem de nenhuma outra forma de trabalho. É um bem natural, finito, que não pode ser reproduzido, não pode ser criado pelo trabalho.*** [...]. (1981, p. 159, grifo nosso).

Neste sentido, José de Souza Martins tenta desvendar a origem do pagamento da renda da terra a partir da lógica capitalista baseada na produção, distribuição e circulação das mercadorias. Explica que "[...] a renda paga ao proprietário da terra não nasce na ***produção***, sendo transferida ao mesmo somente no memento da ***distribuição da mais-valia,*** pois apesar da mais-valia ter origem na produção, é realizada no momento da ***circulação da mercadoria***". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 122). Ele explica que a ***renda capitalizada da terra*** se diferencia do processo de extração da mais-valia. A mais-valia é extraída na exploração do trabalho no momento da produção das mercadorias. O trabalhador paga seu próprio salário com o seu trabalho e o restante é apropriado pelo capitalista. Esta, portanto, é a primeira fase que antecede a apropriação da renda terra. ***A renda da terra é apropriada pelo proprietário de terra quando o capitalista lhe pagar pelo direito de utilizar a sua terra.*** Porém, esse pagamento é feito com a mais-valia que é extraída do trabalhador, sendo assim, quem lhe paga é o próprio trabalhador com a parte que lhe foi extraída pelo capitalista. Conclui-se, assim, que ***a renda capitalista da terra não nasce na produção, mas na fase da distribuição da mais-valia retirada dos trabalhadores.***

> ***Enquanto a mais-valia é extraída do trabalhador pelo capital no próprio processo de trabalho, na própria produção, a renda fundiária não é.*** No processo de produção, o trabalhador produz o seu salário e o capitalista extrai o seu lucro. A conversa com o proprietário da terra vem depois, em separado, não obstante a sua renda também tenha que sair da população. Só que nesta a parte da riqueza que excede o necessário ao pagamento do salário do trabalhador é apropriada pelo capitalista, porque ele é o proprietário do capital, e mais ninguém. Portanto, a renda que toca ao

> proprietário da terra terá que chegar num segundo momento. Isso ocorrerá ***quando o capital lhe pagar pelo direito de utilizar da sua terra.*** Ora, o trabalhador produz mais-valia, incrementou a riqueza, para o capitalista. Quando este paga a renda ao proprietário, não está produzindo nada; ***está distribuindo uma parte da mais-valia que extraíra dos seus trabalhadores.*** Por isso, ***a renda capitalista da terra não nasce na produção, mas sim na distribuição da mais-valia.*** (1981, p. 162-163, grifo nosso).

José de Souza Martins avisa para prestarmos atenção na essência das relações capitalistas que engendram as contradições contidas no processo de apropriação da renda da terra. Tendo em vista que no capitalismo a essência da realidade, muitas vezes, se apresenta com aparência contrária. Por isso, temos que conhecer as ***dimensões ocultas,*** entendendo-as a partir da estrutura fundamental para a acumulação de capital – extração de mais-valia. É imprescindível compreendermos como que o proprietário de terra cobra no capitalismo renda da sociedade inteira. Sendo que esta renda não é produzida na sua terra, ela vem da extração de parte do trabalho de trabalhadores assalariados tanto do campo quanto da cidade. Sendo assim, o proprietário de terra mesmo sem viver da exploração do trabalho assalariado, diretamente, recebe parte dessa exploração, por via indireta, por meio do capitalista.

> ***Há dimensões ocultas nessas relações.*** Essa é uma característica das relações sociais no capitalismo; ***as coisas aparecem como sendo o que não são, com a aparência contrária, à da sua verdadeira essência.O trabalhador produz a riqueza, mas ela aparece como sendo produto do capital.*** Isso é possível porque a sua relação com o capitalista é mediatizada pelo trabalho de todos os outros trabalhadores, pelo fato de que o seu trabalho concreto, na relação com o capital, se transforma em trabalho abstrato, parte do trabalho coletivo, social, da classe operária. ***A renda da terra também tem a sua dimensão oculta***; por isso não posso entendê-la se fico olhando só para o aluguel, quando ele existe. ***Não posso entendê-la se não vejo que a terra, através do proprietário, cobra no capitalismo renda da sociedade inteira, renda que nem mesmo é produzida direta e exclusivamente na sua terra, que sai do trabalho dos trabalhadores do campo e da cidade***, que entra e sai do bolso do capitalista, que é paga por todos e não é paga por ninguém e que, em última instância, ***é uma parte do trabalho expropriado de todos os trabalhadores dessa mesma sociedade.*** (1981, p. 169, grifo nosso).

É fundamental entendermos que o modo de produção capitalista é, aparentemente, um modo de produção e de circulação de mercadorias, mas é, em sua essência, um ***modo de produção de mais-valia***, ou seja, é a mais-valia que mantém o seu movimento. Todavia, a mais-valia é extraída na produção, que é o início do processo. Mas, o produto final do processo de produção é a mercadoria agregada de mais-valia. Para essa mais-valia realizar-se ela precisa ser vendida e trocada por dinheiro, este é o processo de sua realização. Isso só

ocorre na etapa da circulação das mercadorias. Ou seja, ***"na produção a mais-valia é produzida e só na circulação ela se realiza".*** (MARTINS, 1981, p. 171, grifo nosso).

Dessa forma, temos duas classes distintas sob o modo de produção capitalista, ***os proprietários de terra e os capitalistas***, os primeiros vivendo da renda da terra paga pelos capitalistas e estes da exploração do trabalho. Todavia, essas classes podem se fundir num mesmo sujeito, pois o capitalista tem a opção de ser proprietário fundiário ou não. Se o capitalista compra a terra e a explora se transforma em um ***capitalista proprietário de terra.*** Por isso, José de Souza Martins (1981) compreende que ***a propriedade da terraé uma contradição do capitalismo***, pois apesar de cobrar um tributo do capital, não pode ser considerada como um elemento de fora do capitalismo ou uma relação não-capitalista. Esta tem que ser vista como elemento interno da dinâmica dessas relações. A condição capitalista da terra é inerente ao processo, mesmo fazendo parte das ***dimensões ocultas do capitalismo***. Assim, mesmo cobrando renda do capital, contraditoriamente, ***não podemos entender a propriedade da terra como um obstáculo para o desenvolvimento do capitalismo.*** Esta perspectiva nos traz a necessidade de entender outra contradição inerente ao modo de produção capitalista. Existe uma diferença fundamental entre ***produção do capital e reprodução capitalista do capital***. Contraditoriamente, a ***produção*** do capital nunca é produto de relações capitalistas de produção, mas somente a ***reprodução***. Mesmo o crescimento deste capital não é produção, mas reprodução capitalista ampliada (MARTINS, 1981).

Outra questão salutar é considerarmos as diferenças da análise feita por Karl Kautsky em sua obra *A Questão Agrária*, acerca do campesinato alemão, para com a interpretação de José de Souza Martins (1981) a respeito do campesinato brasileiro. Dentre as diferenças principais podemos citar os seguintes.Primeiro, é a constatação de os camponeses não estarem condenados ao desaparecimento, pois o capitalismo necessita do campesinato em alguns setores da economia para continuar se reproduzindo, tendo em vista que seu ***movimento é desigual e contraditório***.Relação que Karl Kautsky não conseguiu enxergar e afirmava que ocorreria a homogeneização completa do capital via a industrialização que faria avançar as forças produtivas e levar ao socialismo. Segundo, é a afirmação de que ***os camponeses são sujeitos históricos que lutam e resistem***, sendo que esta luta é ***contra o capital***. Sendo assim, o campesinato é uma classe que se constitui de uma forma não-capitalista de economia, não sendo assim sujeitos bárbaros, reacionários, pré-políticos, pequeno-burgueses, miseráveis, "saco de batatas", resíduos feudais etc., como pensava Karl Kautsky e os marxistas ortodoxos. Terceiro, no mesmo período em que Karl Kautsky realiza

sua análise do campesinato europeu, com mais ênfase no campesinato alemão, na segunda metade do século XIX, é o mesmo período de análise de José de Souza Martins acerca da constituição do campesinato pós- Lei de Terras de 1850. A diferença é significativa, enquanto no Brasil o campesinato estava tentando ter acesso a terra, tentando se tornar uma classe autônoma, na Europa o processo era de êxodo rural, assalariamento acessório no campo e intensa industrialização urbana. Logo, temos o oposto ocorrendo no Brasil que estava marcado pela luta e resistência para o campesinato ainda "entrar na terra", enquanto na Europa o camponês, durante séculos enraizados, estava, parcialmente, saindo do campo. No Brasil, o camponês precisava passar pelo assalariamento para depois chegar a terra. Na Europa, o camponês estava pela primeira vez na história saindo da terra – estava ocorrendo***a separação entre o trabalhador e a terra como seu laboratório natural*** (MARX *apud* QUAINI, 1979) – para se transformarem em proletários urbanos.

Desta maneira, a partir desses pressupostos principais defendidos por José de Souza Martins na sociologia é que vamos entender a partir de ***Ariovaldo Umbelino de Oliveira*** na Geografia o ***processo desigual e contraditório do desenvolvimento do capitalismo no campo***. Esta tese perpassa várias obras do autor e engendra uma corrente de pensamento campesinista no interior da geografia agrária brasileira filiada ao Paradigma da Questão Agrária. Sendo que esta elaboração teórica foi construída em um diálogo constante com José de Souza Martins.

Entendemos que para explicar o que está ocorrendo no campo atualmente temos que entender como ocorre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e quais são suas estratégias para a produção/reprodução/acumulação do capital. Por isso, acreditamos na tese de que o processo de desenvolvimento capitalista no campo dentro do território brasileiro ocorre de maneira ***contraditória e combinada e /ou desigual e contraditória*** (OLIVEIRA, 2004a). Esta tese interpretativa, a respeito do desenvolvimento do capitalismo no campo, tem origem na abordagem marxista a partir da "[...] ***lei do desenvolvimento desigual e combinado proposto por Trotsky***". (CORRÊA, 1986, p.43, grifo nosso). Essa concepção está assentada na interpretação dialética da realidade a partir de suas contradições, ou seja, "[...] refere-se ao fato de ser cada aspecto da realidade constituído de ***dois processos que se acham relacionados e interpenetrados, apesar de serem diferentes e opostos***". (CORRÊA, 1986, p.43, grifo nosso).

Para entendermos esta concepção teórica temos que trabalhar com a noção de ***formação econômico social na concepção marxista***. Nesta concepção, a explicação da totalidade do processo do capital tem como núcleo central o seu ***desenvolvimento desigual***.

Assim, o campesinato é uma relação não-capitalista e sua reprodução deve ser entendida a partir das diversas ***contradições do desenvolvimento desigual do capital***. Esta ***contradição*** nos permite afirmar de que este processo não se trata de uma ***articulação de modos de produção*** (ALMEIDA, 2003).Isso quer dizer que o capitalismo avança produzindo/reproduzindo relações especificamente capitalistas, ou seja, proletarizando os camponeses, transformando-os em trabalhadores assalariados rurais no campo (bóias-frias), no caso do agronegócio, ou em trabalhadores assalariados urbanos (empregados dos capitalistas industriais, comerciais ou financeiros). Todavia, contraditoriamente, o capitalismo avança produzindo/reproduzindo, também, ***relações não-capitalistas de produção***, como são as relações camponesas de trabalho familiar no campo que são necessárias ao desenvolvimento capitalista. Em outras palavras:

> [...] o processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção no território brasileiro é ***contraditório e combinado.*** Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança produzindo relações especificamente capitalistas (implantando o trabalho assalariado através da presença no campo do "bóia-fria"), o capitalismo produz também, igual e contraditoriamente, relações camponesas de produção (através da presença e do aumento do trabalho familiar no campo) [...]. (OLIVEIRA, 2004a, p. 36, grifo nosso).

Quando afirmamos que seu desenvolvimento se faz num movimento desigual e contraditório, significa que o capitalismo necessita para a sua reprodução desenvolver aspectos que tem uma aparência contraditória. Como explica Ariovaldo Umbelino de Oliveira: "o desenvolvimento capitalista se faz movido pelas suas contradições. Ele é, portanto, em si, ***contraditório e desigual.*** Isso significa dizer que para que seu desenvolvimento seja possível, ele tem que desenvolver aqueles aspectos aparentemente contraditórios". (OLIVEIRA, 2002, p. 46, grifo nosso). Dentre esses aspectos aparentemente contraditórios poderemos evidenciar o fato de que para que o capitalismo se desenvolva, de maneira que reproduza de maneira ampliada o capital, ele precise se alimentar de relações sociais não-capitalistas, como são as relações camponesas. Mas, essa contradição não significa que seja provisória, ou seja, apenas resquícios que o capitalismo não as conseguiu superar, mas significa, na verdade, condições recriadas pelo capital para continuar se desenvolvendo. Por isso,

> [...] ***o desenvolvimento do capitalismo tem que ser entendido como processo (contraditório) de reprodução capitalista ampliada do capital. E esta como reprodução de formas sociais não-capitalistas, embora a lógica,***

> ***a dinâmica, seja plenamente capitalista***; neste sentido o capitalismo se nutre de realidades não-capitalistas, e essas desigualdades não aparecem como incapacidades históricas de superação, mas mostram as condições recriadas pelo desenvolvimento capitalista. (OLIVEIRA *apud* ALMEIDA, 2003, p. 75, grifo nosso).

Somente a partir dessa leitura podemos explicar porque existem dois processos contraditórios ocorrendo simultaneamente no campo brasileiro. Ao mesmo tempo em que se expande/territorializa o agronegócio e, consequentemente, ocorre a proletarização do campesinato, também, do outro lado, aumenta-se as relações camponesas de produção. Ou seja, temos a coexistência simultânea de dois processos antagônicos, mas que se completam dialeticamente enquanto totalidade das relações que se estabelecem sob o capitalismo globalizado no campo(OLIVEIRA, 2002). A necessidade de reprodução do capital por meio de relações não-capitalistas permite a reprodução do campesinato, mas com a condição de sua ***renda*** estar ***subordinada ao capital***. Entretanto, neste caso, não ocorre à separação do trabalhador dos seus meios de produção, ou seja, não ocorre o processo de proletarização do campesinato. O camponês continua sendo dono do produto de seu trabalho, dos seus instrumentos de trabalho e de sua propriedade/território. Esta condição camponesa é confirmada por José de Souza Martins:

> [...] ***Nós não estamos de fato diante da separação do trabalhador dos seus meios de produção.*** O produtor familiar, como é o caso dos pequenos agricultores do Sul do País, continua proprietário da terra e dos instrumentos que utiliza no seu trabalho. ***Ele não é um assalariado de ninguém***. Como podemos dizer, então, que o capital instituiu a sujeição do seu trabalho, dominando-o? ***Nem há sujeição formal, nem há sujeição real do trabalho ao capital nesse caso.*** Entretanto, o capital tende a dominar cada vez mais a produção da agricultura. Não só dos setores de produção agrícola onde essa sujeição esta claramente instituída, mas também do crescente setor de pequenos produtores baseados no trabalho familiar. [...]. (1981, p. 174, grifo nosso).

Esse desenvolvimento, aparentemente contraditório, esconde uma lógica imprescindível para a reprodução capitalista. Quando os capitalistas agroindustriais se utilizam do trabalho camponês, na subordinação de sua renda, estes não precisam investir em contratação de mão-de-obra. Economizando e favorecendo a obtenção de mais lucros. Não precisam se preocupar com gastos de salários e de direitos trabalhistas. Conseguindo competir de forma mais intensificada no mercado internacional. A sujeição da renda camponesa ao capital significa que o proprietário agroindustrial se apropria de parte do produto do trabalho desses camponeses, pois estes são obrigados a venderem o produto de seu trabalho para os

capitalistas, para que assim consigam continuar se reproduzindo como camponês. Neste sentido, os capitalistas transformam o produto do trabalho camponês em mercadorias, para que com a venda consiga dinheiro, que nessa relação, é transformado em capital, reproduzindo, então, essa lógica de produção/reprodução ampliada do capital sem precisar investir ***na contratação de mão-de-obra uma parte do seu capital***(OLIVEIRA, 2002).

Somente em alguns setores da produção agrícola é que ocorre a expansão/territorialização das relações capitalistas de produção, no caso, às mais lucrativas ao capital, destinadas, principalmente, à exportação (*commodities*) como, por exemplo, o eucalipto (produção de celulose), a laranja, a soja etc. Existem vários setores onde ainda predominam a produção camponesa principalmente nas culturas alimentares (daí, a importância da agricultura camponesa na questão da soberania alimentar).Assim, existem duas estratégias utilizadas pelo capital distintas: se apropriar de grandes propriedades de terraou promover a sua formação em setores econômicos do campo em que ***a renda da terra é alta***, como no caso da ***cana, da soja, da pecuária de corte***, mas, por ouro lado, pode se apropriar, parcialmente, da renda camponesa da terra nos setores alimentícios, onde a renda é baixa(MARTINS, 1981).Não ocorre, portanto, em todos os casos a sujeição do trabalho camponês ao capital, que significa sua expropriação. O campesinato continua se reproduzindo enquanto classe social, ou seja, utilizando-se do trabalho familiar para se reproduzir e controlando seus territórios. O que verificamos é a ocorrência da ***sujeição da renda da terra camponesa ao capital.***

> Na medida em que o produtor preserva a propriedade da terra e nela trabalha sem o recurso do trabalho assalariado, utilizando unicamente o seu trabalho e o da sua família, ao mesmo tempo em que cresce a sua dependência em relação capital, o que temos ***não é a sujeição formal do trabalho ao capital.*** O que essa relação nos indica é outra coisa, bem distinta: estamos diante da ***sujeição da renda da terra ao capital.*** [...]. (MARTINS, 1981, p. 175, grifo do autor).

Nesta lógica dialética em que o capitalista se utiliza de formas não-capitalistas de produção para acumular capital, gastando menos em mão-de-obra e aumentando, assim, a sua taxa de lucro, faz com que o lucro obtido nessa relação possa ser utilizado para a ***implantação de trabalho assalariado no campo***. ***Transformando em capital a renda camponesa da terra*** e ampliando cada vez mais as relações capitalistas no campo. Daí a lógica ***contraditória*** de precisar de ***formas não-capitalistas de produção para produzir formas capitalistas de produção***(OLIVEIRA, 2002). Todavia, esta não é a única forma utilizada pelo capital para

subtrair renda camponesa. Além da venda dos produtos do trabalho camponês para agroindústria, ainda temos outras formas em que o camponês tem sua renda subtraída pelo capital. Dentre estas ***formas subtração da renda camponesa pelo capital*** podemos destacar as seguintes: por meio de solicitação de ***créditos bancários***, ou seja, o camponês necessita de empréstimos para produzir, nesse caso sua renda se transfere para o ***capital financeiro***; pela compra de ***insumos agrícolas***, também necessários para garantir a sua produção, onde o ***capital industrial*** se apropria da renda camponesa; e na venda de alimentos baratos para as grandes redes de supermercados, nesse caso é o ***capital comercial*** que extrai parte da renda camponesa (ALMEIDA; PAULINO, 2000; CAMACHO, 2008). Por isso, a renda camponesa pode ser usada para produzir/reproduzir o ***capital industrial, financeiro e comercial.*** Sendo assim, essa renda camponesa "[...] estaria ***oculta na circulação das mercadorias, no crédito bancário, na transferência de renda para as empresas urbanas, através da produção de alimentos a baixo custo***". (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 122, grifo nosso).

Esta forma como o capitalismo se relaciona com o campesinato faz com que o mesmo seja uma classe inerente ao processo contraditório e desigual do desenvolvimento capitalista, ou seja, "a produção camponesa expressa-se enquanto produto e contradição da expansão/desenvolvimento capitalista e, portanto, ao contrário do que pensava Chayanov (1974), ***o camponês é parte inseparável do modo de produçãocapitalista***". (ALMEIDA, 2003, p.76, grifo nosso).Em síntese, o que Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997) está afirmando é que o capitalismo, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que expropria o trabalhador rural, também permite sua reprodução para explorar a renda camponesa da terra. Ocorre a ***destruição e a recriação camponesa*** no interior do mesmo processo. É isso que denominou de ***desenvolvimento contraditório-desigual-combinado do capital***, pois, são duas relações que apesar de antagônicas - ***uma de expropriação do campesinato e produção de trabalhadores assalariados e outra relação que depende da reprodução do camponês sem expropriá-lo*** - fazem parte da mesma lógica combinada de produção e reprodução do capital. Em função desta lógica contraditória do capitalismo, muitos autores tendem a interpretar a realidade de maneira equivocada.

Para confirmar que no Brasil temos um movimento contraditório, ou seja, ao mesmo tempo em que cresce o trabalho assalariado no campo, cresce também, simultaneamente e contraditoriamente, o trabalho familiar, Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997) vai comprovar que temos um ***crescimento do trabalho assalariado nos latifúndios (acima de 1000 ha.)*** e, todavia, temos um ***crescimento do trabalho familiar camponês nas pequenas***

propriedades[60] (inferior a 100 ha.). Para contestar os pesquisadores que seguem as teses leninistas-kautskyanas afirmando a inevitável extinção do campesinato, Ariovaldo Umbelino de Oliveira mostra dados da realidade que confirmam que houve desde 1965 um ***aumento do número de estabelecimentos controlados por posseiros no Brasil***. Mesmo sendo esse período marcado pela expansão do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, principalmente, pela urbanização e pela industrialização nacional. Exatamente neste período de grande desenvolvimento do capitalismo (sobretudo industrial) ocorreu no Brasil um aumento dos estabelecimentos ocupados por posseiros. Sendo assim, a tese da ***homogeneidade do capital***, via industrialização, não tem respaldo na realidade. Vejamos esses dados nas palavras do autor:

> [...] Um bom exemplo para esclarecer essa questão é o ***aumento do número de posseiros no Brasil***. ***Em 1960 existiam 356.502 estabelecimentos agropecuários controlados por posseiros***. Já em 1985, eles passaram para 1054.542 estabelecimentos, e ***em 1995 eram 709.710***. Ou seja, ocorreu exatamente, nesse período de grande desenvolvimento do capitalismo (sobretudo industrial) no Brasil, um aumento dos estabelecimentos ocupados por posseiros até 1985, e a sua redução em 1995 foi provocada pela regulação fundiária realizada no governo FHC. [...]. (2004a, p. 35, grifo nosso).

Com estes dados podemos confirmar a inviabilidade explicativa destas teses que insistem na imutável e inflexível lógica do capitalismo que vai proletarizando ou aburguesando os camponeses. Pois, se estivessem conseguindo explicar a realidade concreta, haveria uma diminuição no número de camponeses e não um aumento desses, uma vez que houve neste período um avanço do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. Deste modo, a partir dessa corrente campesinista do Paradigma da Questão Agrária, afirmamos que no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ocorrem tanto a ***destruição do campesinato***, como sua ***recriação***. Bem como sua transformação em ***capitalista proprietário de terra***. Todas essas possibilidades se encontram abertas. Todavia, o que nos diferencia das correntes inspiradas no marxismo ortodoxo é o fato de que a recriação das relações não-capitalistas pelo próprio capitalismo é uma realidade constatada na

[60] Esta realidade é resultante, além do processo desigual e contraditório do capital, do processo de luta camponesa, no qual vamos explicar quando formos discutir a reprodução do campesinato na luta. Pois, se retirarmos a luta dos sujeitos estaríamos afirmando uma determinação absoluta e mecânica do capital sobre os sujeitos. Afirmando assim, um estruturalismo pretensamente marxista, onde o sujeito fica invisível diante à lógica de reprodução do capital. Daí a importância da luta de resistência dos camponeses para entrar e ficar na terra nesta recriação.

monopolização do território pelo capital[61]. Fruto da própria lógica contraditória do seu desenvolvimento. A ***recriação camponesa*** pode ocorrer via ***arrendamento, compra*** etc. Mas, o que está no centro da reflexão geográfica do processo é o ***controle/disputa territorial*** por parte do campesinato ou por parte do agronegócio(FERNANDES, 2009).

Dessa maneira, consideramos que a tese da recriação camponesa é um marco teórico da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Ela explica a possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista contrariando a tendência proletarista do Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário. Conhecermos a origem dessa tendência no Brasil que explica a especificidade da formação e da permanência do campesinato brasileiro é uma das necessidades ao defendermos a Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária.

2.3.3 - A Recriaçãodo Campesinato por meio da Luta pela/na Terra/Território: a conflitualidade de Classes e a Resistência Camponesa

É necessário ressaltarmos que apesar de concebermos a lógica do desenvolvimento capitalista como contraditória, daí o processo de recriação de relações não-capitalistas para a sua própria reprodução, isto não explica a totalidade das relações envolvidas nesse processo de reprodução camponesa. Seria uma concepção mecanicista afirmar que é o capital que determina unilateralmente a sobrevivência ou não do campesinato enquanto classe, pois esta afirmativa retira a capacidade dos sujeitos de superarem os seus condicionantes estruturais econômicos (CAMACHO, 2008). Entendemos que os sujeitos não estão condenados a ficarem passivamente subdimensionados as estruturas sociais. Neste sentido, é necessário entender o campesinato enquanto ***classe revolucionária***, pois ***resiste*** a fim de reproduzir-se materialmente e culturalmente.

> [...] é insuficiente dizer que o capitalismo, ao se reproduzir, reproduz relações não-capitalistas, seja como contradição ou funcionalidade, porque poderia indicar um ***determinismo do capital***. Portanto, é preciso considerar a luta dos homens, suas utopias, desejos, tradições, não esquecendo que ***os camponeses são revolucionários por princípio***. (ALMEIDA, 2003, p.75, grifo nosso).

[61] Vamos discutir este conceito mais adiante.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

As teses que tentam explicar a extinção inexorável do campesinato não conseguem explicar a realidade, principalmente porque não inclui em sua elaboração explicativa a dinâmica e a contradição das relações sociais. Nesta dinâmica, os sujeitos podem lutar contra o capitalismo a fim de resistirem para continuarem mantendo sua condição camponesa. Logo,

> [...] Se as ***teses da extinção do campesinato*** de fato tivessem capacidade explicativa, esses posseiros deveriam ter se tornado proletários. Mas não foi isso o que ocorreu. ***Os camponeses, em vez de se proletarizarem, passaram a lutar para continuar sendo camponeses.*** [...]. (OLIVEIRA, 1999, p. 72; 2004a, p. 35, grifo nosso).

Segundo Als, militante do Movimento dos Pequenos Agricultores, os sujeitos entram na luta por diversos motivos. Alguns pela ***necessidade sobrevivência*** mesmo, outros pela ***predisposição de fazer a luta política*** devido a indignação com a forma como o capitalismo organiza a sociedade. Apesar de cada um possuir uma história particular, temos uma história geral que é regida pelo capitalismo, este fato faz com que as pessoas, com histórias particulares, se juntem em um movimento social a fim de lutarem pelos mesmos objetivos. Em suas palavras:

> Então, eu entendo que várias pessoas que hoje fazem a luta concreta, a ***luta política*** se inseriram, com histórias não semelhantes, mas no geral com a história particular muito parecida, né. Uns se projetaram e outros talvez o acaso da história se colocou na projeção da luta política, ora ***pela necessidade*** da própria ***sobrevivência***, ora pela ***predisposição política***, ora pela sua própria ***concepção de mundo***, e porque hoje nós temos muitas pessoas importantes que talvez estão dispersas no interior da sociedade, que estão ***indignadas,*** né, ***com o modo de produção capitalista*** e a forma que ele organiza a sociedade e (...) estão perdidas, né. Então o Movimento, quando as pessoas se reconhecem no Movimento elas se dispõem por inteiro *pra**luta do Movimento***. Talvez no tempo de que tenha uma história particular o sujeito também tem uma história geral, né, da sociedade que acaba... em hora ou outra essas duas histórias se encontrando. (ENFF, Jul. 2010).

Por isso, para interpretar a realidade agrária: "O***paradigma da questão agrária*** prioriza ***as lutas de classes*** para explicar as ***disputas territoriais***, os modelos de ***desenvolvimento*** e suas ***conflitualidades".*** (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010, p. 3, grifo nosso). Afirmando que no campo brasileiro hoje existe uma disputa territorial intrínseco à luta das classes sociais (THOMAZ JUNIOR, 2010).A***luta de classes,*** a ***conflitualidade,*** a***resistência***[62]***,*** as***disputas territoriais,*** etc. são conceitos inerentes ao debate

[62]James C. Scott (2000) ao se debruçar sobre as temáticas do poder, da hegemonia, da resistência e da subordinação, explica as várias formas em que pode-se ocorrer a resistência das classes/grupos subalternos, sobretudo, as formas que são construídas às escondidas e o que tem de resistência impregnada na própria cultura dos subalternos: linguagem, religião etc. Em suas palavras: "Desarrollar esta idea de manera sistemática, por no

construído pelos autores que compõem essa vertente do Paradigma da Questão Agrária. Tendo em vista que "[...] ***a questão agrária é um problema estrutural, a luta contra o capitalismo é a perspectiva de construção de outra sociedade.*** [...]". (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010, p. 3, grifo nosso).

Dessa maneira, entendemos que existem duas formas de criação/recriação/produção/reprodução do campesinato sob o modo de produção capitalista, uma das formas já explicadas no texto, é via ***movimento desigual e contraditório do capital***: que produz/reproduz capital por meio de relações não-capitalistas, como as relações de trabalho familiares/camponesas. Todavia, outra maneira igualmente importante, é o processo de ***recriação do campesinato por meio da luta***. A ***luta pela terra*** do campesinato, hoje, se dá, principalmente, por meio da ***ocupação de terras***(FERNANDES, 2009).

Portanto, temos duas formas distintas de ***destruição e recriação do campesinato***. Esses processos envolvem lógicas distintas. A recriação do campesinato pelo ***capital*** ocorre pela ***compra*** ou ***arrendamento das terras***. A recriação camponesa na ***luta*** ocorre, sobretudo, na ***conquista da terra*** depois da ocupação e reivindicação dos movimentos sociais para a desapropriação. (FERNANDES, 2009). A ***recriação camponesa pela luta*** pode ser considerada como uma forma de rompimento com as relações capitalistas dominantes. Mas, essa ruptura tem certo limite que não supera a subalternidade. Porque mesmo após a conquista da terra, os camponeses continuam dominados pelos capitalistas, tendo em vista que existe o processo de sujeição da renda da terra ao capital. Assim, devido a problemática estrutural da questão agrária, existe um processo de ***dominação*** e de ***resistência*** permanentes, entre o capital e o campesinato, respectivamente, que engendram as ***conflitualidades*** (FERNANDES, 2009).

A ***conquista da terra/território***[63] por parte do campesinato significa à ***destruição/desterritorialização***, naquele espaço, das ***relações capitalistas de produção*** e, consequentemente, a ***construção/recriação/reterritorialização*** das ***relações***

---

decir tenaz, para ver qué nos puede enseñar sobre el poder, la hegemonía, la resistencia y la subordinación. […]. De esa manera, los esclavos y los siervos – que normalmente no se atreven a rechazar de manera abierta las condiciones de su subordinación muy probablemente crearán y defenderán, a escondidas, un espacio social en el cual se podrá expresar una disidencia marginal al discurso oficial de las relaciones de poder. Las formas específicas de la religión del os esclavos que adopta este espacio social (por ejemplo, los disfraces lingüísticos, los códigos rituales. […]. Comparando el discurso oculto de los débiles con el de los poderosos, y ambos con el discurso público de las relaciones de poder, accedemos a una manera fundamentalmente distinta de entender la resistencia ante el poder. […]".

[63] A terra em disputa se transforma em território (ALMEIDA; PAULINO, 2010). Vamos discutir o conceito de território mais adiante.

familiares/camponesas de produção(FERNANDES, 2009). Por isso, "os movimentos camponeses e indígenas têm resistido a esse processo, disputando territórios com as empresas capitalistas. [...]". (FERNANDES, 2008, p. 10). A conquista da terra ocorre, principalmente, a partir da ocupação de terra. Esta significa a ***ressocialização*** de trabalhadores assalariados urbanos e rurais ou, ainda, dos desempregados/excluídos do processo produtivo formal capitalista. Estes vêem na possibilidade da conquista da terra uma chance para mudarem suas vidas e construírem uma história de vida com melhores condições de sobrevivência(FERNANDES, 2009).

Temos que entender que a ocupação de terra não significa o início do conflito, pois ela é parte da conflitualidade inerente ao movimento desigual e contraditório do capitalismo. Na verdade, o conflito se inicia no processo de desterritorialização/expropriação do campesinato, na demissão dos trabalhadores assalariados rurais ou urbanos, ou mesmo, na condição de precariedade e de segregação socioespacial[64] em que sobrevivem as classes subalternas.

> [...] A ocupação gera o conflito. Isso é fato. Entretanto, é preciso estar atento para a amplitude do fato e observar as dimensões da ***conflitualidade.*** Neste contexto, o ***conflito***[65], evidentemente, não é ocasionado unilateralmente. Ele é uma reação ao processo de exclusão. A ocupação não é o começo da ***conflitualidade***, nem o fim. Ela é desdobramento como forma de resistência dos trabalhadores sem-terra. O começo foi gerado pela expropriação, pelo desemprego, pelas desigualdades resultantes do desenvolvimento contraditório do capitalismo. (FERNANDES, 2009, p. 8, grifo do autor).

A importância da luta para o processo de recriação do campesinato pode ser comprovada pelo ***aumento do número de territórios camponeses*** no campo brasileiro. Pensando a complexidade da questão da reprodução do campesinato na atualidade brasileira, como parte inerente ao processo desigual e contraditório de desenvolvimento do capitalismo monopolista no campo brasileiro, também, temos que analisar o processo de lutas do campesinato, tendo em vista que é notório que estes, por meio da luta pela terra, estão conseguindo retornar aos seus territórios. Dito outra forma:

[64] Ou, nas palavras de Rogério Haesbaert: "[...] territórios precários que abrigam sem-tetos, sem terras e os tantos grupos minoritários que parecem não ter lugar numa des-ordem de 'aglomerados humanos'". (2006, p.17).

[65]Vale a pena lembrar a etimologia da palavra conflito. Ela vem do Latim e é composta do prefixo *co* com o verbo *flictum* O prefixo *co* explicita correlação (de forças); o verbo *flictum* denota choque, embate, oposição de forças. (FERNANDES, 2009, p. 8).

> [...] ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-à a ver muitos autores afirmarem que os camponeses, estão desaparecendo, mas, entretanto, eles ***continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil***. [...]. (OLIVEIRA, 2004a, p. 35, grifo nosso).

É nesta perspectiva que podemos pensar a questão da recriação do campesinato pela luta. Luta esta que é para ***entrar na terra***, mas também, para ***permanecer na terra***. A ***luta na terra*** é a luta contra a ***sujeição da renda ao capital*** (como já foi explicado anteriormente). Logo, a luta camponesa tem que passar, necessariamente, por uma luta contra o capital. Pois, no capitalismo a conquista da terra não significa, necessariamente, a ascensão social, tendo em vista a captura de renda que é feita pelo capital (ALMEIDA; PAULINO, 2000).Dessa maneira, visualizamos claramente a luta de classes no campo por meio do antagonismo existente e registrado por José de Souza Martins: "[...] Enquanto ***o lavrador luta pela terra de trabalho, a grande empresa capitalista luta pela renda da terra***. [...]". (1981, p.176, grifo nosso). Neste caso, classes distintas, cuja origem de suas rendas é, também, distintas, vão ter, por sua vez, interesses antagônicos.

Corroborando, neste sentido, João Pedro Stedile (2002) afirma que é impossível que o camponês tenha lucro em sua produção sem que as grandes empresas da agroindústria, principalmente, do setor alimentício, percam alguma coisa. Por exemplo, empresas agroindustriais como a Nestlé, a Sadia, a maioria delas multinacionais, é impossível um produtor de leite ganhar mais pelo seu leite sem que a Nestlé, o leite Glória, etc., percam. Logo, o embate de classes está formado.

Sendo assim, o foco de nossa análise, a partir do Paradigma da Questão Agrária, está relacionado com os processos de ***destruição*** e ***recriação*** camponesa e seus ***territórios*** no interior do desenvolvimento desigual e contraditório do modo de produção capitalista no campo. Luta camponesa para ***permanecer*** em seus territórios - ***terra de trabalho*** (MARTINS, 1981), ou mesmo, para ***retornar*** aos seus territórios (reterritorialização).

> [...] ***O foco do método do paradigma da Questão Agrária dá ênfase aos processos determinantes e dominantes do capital que destrói e recria, como também enfrenta estratégias de resistências do campesinato***, em constante diferenciação e reinvenção social, permanecendo ele mesmo e mudando em seu tempo presente, projetando o futuro e transformando o passado em história. (FERNANDES, 2009, p.20, grifo nosso).

Esta resistência camponesa significa que a "[...] (re) criação não pode ser entendida pela unilateralidade do capital, é na luta cotidiana pela terra e na terra que o camponês tem

garantido sua permanência como classe peculiar. [...]". (ALMEIDA, 2003, p.73). Essa perspectiva defendida pelos autores da vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária tem como base as posições teóricas, políticas e ideológicas engendradas por Karl Marx e Friedrich Engels acerca das ***contradições de classes*** presentes na sociedade capitalista. Mas, também, a possibilidade e necessidade de ***transformação social por meio da luta*** conduzida pelas classes subalternas. Corroborando neste sentido, Rosemeire Aparecida de Almeida vai dizer que quando Karl Marx e Friedrich Engels afirmam que são "as condições materiais que condicionam o ser social", e não o contrário, eles nos trazem a *práxis*para o centro do pensamento emancipatório. Isto é, apontam a possibilidade da mudança a partir da *práxis* dos sujeitos, ou seja, a ação sobre a realidade material pode significar a superação da mesma. Nesta interpretação da realidade, não há espaço nem para a ***linearidade*** histórica, nem para o ***determinismo*** absoluto sobre os sujeitos das estruturas macroeconômicas. Em suas palavras:

> Quando afirmam que as ***condições materiais condicionam o ser social***, Marx & Engels [...] escapam do pessimismo, do materialismo "vulgar", explicando que o conhecimento das condições dessa determinação por meio da *práxis* pode levar aos homens, seja por meio da evolução seja pela ruptura, à superação do *status quo*; por conseguinte, ***a ação da matéria sobre a idéia não é estática nem linear***. (2006, p.60, grifo nosso).

Por isso, na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária seus autores interpretam os processos da realidade para além da ***simples determinação estrutural***. Aqui a crítica se faz com relação ao ***materialismo mecanicista vulgar***. Isto porque o processo histórico não é linear/mecânico/etapista, construído de maneira independente da *práxis* dos sujeitos. Mas, sim, são as relações sociais concretas travadas pelos indivíduos, de carne e osso, que engendram a realidade. Esses são sujeitos que vivem de maneira interdependente em uma sociedade constituída por um antagonismo de classes que comandam o processo histórico. Daí, a famosa afirmação de Karl Marx: ***"o motor da história é a luta de classes"***. É a luta de classes que produz o conflito e as contradições que mobilizam os sujeitos, dando a história uma dinamicidade interminável (ALMEIDA, 2006). O que temos, então, na realidade concreta, é uma relação dialética em que existe um processo de condicionamento, mas, ao mesmo tempo, e mais importante, existe a potencialidade da ação dos sujeitos que permite a superação destes condicionamentos. Porque apesar dos sujeitos produzirem a história, os mesmos o fazem em condições impostas. Os sujeitos possuem uma prática social condicionada pelas estruturas macroeconômicas e políticas dominantes. Estes condicionamentos foram definidos por Karl Marx como sendo fruto da ideologia dominante

que sustenta a alienação, a coisificação e a subordinação das relações de trabalho ao domínio do capital. Dessa maneira, existe uma etapa importante a ser cumprida para a concretização da luta dos sujeitos, que é a construção da consciência a partir da *práxis* dos sujeitos. Somente por meio desse processo é possível ocorrer a emancipação. Logo, a construção de outra realidade se faz por meio da relação dialética: reflexão – ação – transformação, que sintetiza a construção da *práxis*. Participam dessa interação dialética a construção e a disputa de territórios materiais e imateriais que resultam na realidade concreta existente.

Para Karl Marx, a possibilidade concreta para a ruptura com o capital está dada nas próprias contradições da realidade, que ao criar a oposição de classes, e produzir uma classe opressora e uma classe oprimida, conduz, dialeticamente, a formação de sujeitos com capacidade revolucionária de se revoltar contra as condições na qual se encontram submetidos, pois a mesma está diretamente ligada à produção de sua própria vida material. É nesta perspectiva que no *Manifesto do Partido Comunista*, Karl Marx, convoca todos os explorados do capitalismo para lutarem coletivamente pela superação do capital e a construção de outra sociedade mais igualitária. Dessa obra vem a famosa frase internacionalista: "Proletários de todos os países, uni-vos!"(ALMEIDA, 2006).Todavia, reescreveríamos esta frase a partir da realidade atual pensando na possibilidade da união entre todos os oprimidos: "proletários, camponeses, sem terras, desempregados, indígenas, quilombolas..., uni-vos".

Deste modo, na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária entendemos que o campesinato se recria pelo desenvolvimento desigual e contraditório do capital, mas também, na luta pela/na terra. Na luta pela terra tenta conquistar o latifúndio, disputar territórios com o capital. Na luta na terra, resiste, para não ser desterritorializado pelo capital. Esses processos marcados pelo conflito são inerentes à estrutura do modo de produção capitalista. É a luta de classes ocorrendo no campo. O entendimento desse processo é importante para delimitarmos nossa perspectiva de Educação do Campo como produto e instrumento da luta camponesa. Foi a luta pela territorialização camponesa que originou a Educação do Campo. Ela tem que ser entendida como instrumento de resistência contra a territorialização do capital. O entendimento da resistência camponesa ao capital e do conflito, inerente a sociedade classes, são elementos fundamentais para o debate da Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária.

2.4 – O CONCEITO DE CAMPESINATO NA TENDÊNCIA CAMPESINISTA DO PQA: MODO DE VIDA E CLASSE SOCIAL

Madrugada camponesa
Faz escuro ainda no chão
Mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite,
A manhã já vai chegar.

Thiago de Mello[66]

"não podemos produzir em forma de monocultura de maneira nenhuma. A diversidade da produção sempre foi esse legado histórico do camponês. Então, isso nós temos que manter". (ÊNIO, militante do MST, ENFF, Jul 2010).

> *Estudar os camponeses é importante, não só porque os intelectuais podem produzir conhecimento voltado para os interesses dos camponeses, mobilizar-se e lutar por eles, ou tentar fazer com que eles se mobilizem. Os camponeses podem nos ensinar uma variedade de coisas que nós não sabemos. A questão da flexibilidade de respostas em face dos desafios e crises econômicas é algo que o camponês pode ensinar àquele que não é camponês, muito mais do que o contrário, como se pode observar em inúmeras situações.* (SHANIN, 2008, p. 28, grifo nosso).

Vamos tratar aqui da importância do debate a respeito do conceito de ***camponês***. Estamos pensando o conceito de campesinato a partir de duas perspectivas, primeiro como um ***modo de vida*** e segundo como uma ***classe social.*** Assim, como já afirmamos inicialmente, estamos partindo do pressuposto de que a definição dos conceitos tem implicações teóricas-políticas-ideológicas. Segundo Teodor Shanin:

> Há razões para definir "***camponês***" e há razões para deixar indefinida a palavra, uma figura de linguagem fora do domínio onde residem as criteriosas categorias do conhecimento. Tal decisão jamais é inconseqüente, pois este conceito, se aceito como tal, vincula-se ao próprio âmago do pensamento teórico sobre a sociedade global contemporânea e reflete-se em conclusões de imediato ***interesse político e analítico***. O que importa são as maneiras com tais palavras são utilizadas. (2005, p. 1, grifo nosso).

O debate a respeito da legitimidade do conceito de camponês demarca a disputa existente no interior da produção do conhecimento científico entre paradigmas, correntes teóricas, métodos etc. Principalmente entre os teóricos marxistas e os teóricos não marxistas.

> [...] Algumas das argumentações tem reafirmado e, em certa medida, recolocado o juízo ***contra alegitimidade do conceito de camponês***. Outras

[66] Poema: Madrugada Camponesa.

> têm declarado o ***oposto***. Dentro do quadro de referências conceitual marxista está sendo explorada uma problemática cuja relevância será facilmente reconhecida, mesmo fora desse campo. Muitas das posições tomadas, conclusões oferecidas e dúvidas levantadas demarcam as fronteiras e linhas de ***batalha entre marxistas e não-marxistas.*** (SHANIN, 2005, p. 2, grifo nosso).

O conceito de camponês está relacionado à disputa teórica-política-ideológica acerca da interpretação da questão agrária do Brasil. Entendemos que este conceito tem uma complexidade explicativa bem mais abrangente do que outros conceitos como o de ***agricultura familiar***[67]. Em outras palavras:

> [...] o conceito de camponês permite apreender a ***complexidade do sujeito histórico*** que designa, diferentemente do que ocorre com outros conceitos como os de pequena produção e agricultura familiar. Trata-se de um conceito que possui uma história significativa no interior das ciências sociais e que tem se relacionado às ***disputas políticas e teóricas travadas em torno da interpretação da questão agrária brasileira*** e das direções tomadas pelo desenvolvimento capitalista no campo. (MARQUES, 2008a, p. 58, grifo nosso).

Faz-se importante enfatizarmos a relevância do conceito de campesinato tendo em vista que atualmente no Brasil há uma intenção por parte de muitos pesquisadores, de substituir o conceito de camponês, fora de moda, por ***trabalhador familiar***, na moda (ALMEIDA; PAULINO, 2010). No que concernea importância desse conceito Teodor Shanin afirma que o conceito de campesinato não representa apenas a vaidade e a ideologia de alguns teóricos. Ele não pode ser facilmente substituído. Este é um conceito-chave assim como o de proletariado.

> Um camponês não é uma palavra a refletir os preconceitos do *populus,* as ***frivolidades linguísticas dos intelectuais*** ou, ainda, ***conspirações de adeptos de uma ideologia***, embora ás vezes isso possa ser verdadeiro. Se revogado esse conceito (ainda?) ***não pode ser facilmente substituído por algo de natureza semelhante***. Ele tem como os conceitos de "***capitalismo"***, "***proletariado***", e, é claro, "***modo de produção***", potenciais de reificação, isto é, pode ser enganoso, assim como ***pode ser usado para enganar***, especialmente quando de maneira ingênua. Tem-se dito corretamente que "o preço da utilização de modelos é a vigilância". È verdade também que sem tais construções não seria absolutamente possível qualquer progresso nas ciências sociais. (*apud* ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 56, grifo nosso).

[67] Vamos discutir este conceito no terceiro capítulo sobre o Paradigma do Capitalismo Agrário.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Para o militante do MST En, enquanto a agricultura familiar é um conceito forjado na ***academia***, o conceito de camponês se constituiu ***historicamente***. O camponês é sujeito que ***produz alimentos para sua subsistência*** e vende o excedente.

> [...] há vários conceitos também de briga, né. Porque a ***agricultura familiar quem inventou foi a academia. O camponês quem inventou foi a história, a história da evolução da humanidade que criou***. Então o trabalho do camponês historicamente foi isso, ***produzir alimentos*** *pra* sua ***subsistência*** e a partir que ele tem o excedente ele comercializa também, né [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Concordamos com Marta I. M. Marques acerca da "[...] atualidade e a pertinência da utilização do conceito de camponês para a análise e compreensão da realidade agrária brasileira, tendo como base uma abordagem dialética sobre seu conteúdo sócio-político e cultural". (2008a, p. 57).

Segundo Teodor Shanin devemos considerar que o conceito de camponês abrange uma ***diversidade*** de sujeitos que variam em suas características dependendo a conjuntura do ***período histórico*** e do ***local*** no qual se encontram inseridos. Em suas palavras:

> [...] Em qualquer ***continente, estado ou região***, os assim designados ***diferem em conteúdo*** de maneira tão rica quanto o próprio mundo. Dentro da mesma aldeia, o rico e o pobre, o proprietário de terras e o arrendatário, o chefe do grupo doméstico e um "braço" contratado [...]. Também a ***história*** acrescenta sua dimensão da ***diversidade***, pois inclusive "o mesmo" poderia não ser o mesmo em ***diferentes anos, décadas e séculos.*** Uma conceituação mais estrita do contexto social salientará tudo isso e ainda mais, pois, tomando alguns exemplos, significados semelhantes podem ser atribuídos, a "um camponês" em ***diferentes períodos e sociedades*** [...]. (2005, p. 1, grifo nosso).

No Brasil, o conceito de camponês adquire um lugar de destaque nas ciências sociais concomitantemente à afirmação dessa ***identidade política*** em esfera nacional. É neste período que surgem as ***ligas camponesas*** que se contrapõem a desigualdade do modelo agrário nacional que se baseava na grande concentração de terra e na precarização das relações de trabalho no campo (MARQUES, 2008a). Antes desse período de formação de uma identidade política, o campesinato era reconhecido por "[...] denominações locais próprias conforme a sua história e sua região de origem como: ***caipira*** em São Paulo, Minas Gerais e Goiás; ***caiçara*** no litoral paulista; ***colono ou caboclo no sul*** – dependendo de sua origem, se imigrante ou não". (MARQUES, 2008a, p. 60, grifo nosso).Segundo Als, militante do Movimento dos Pequenos Agricultores, essas várias denominações, como lavrador, tem o significado de camponês, pois são os mesmos sujeitos que vivem do trabalho familiar e da

terra, que conhecem o campo, a luta pela terra e se identificam com a luta camponesa. O não reconhecimento enquanto tal pode significar que o conceito não chegou até ele. Em suas palavras:

> [...] ele poderia dizer que é um ***produtor rural***, um ***pequeno agricultor***, mas ele é um ***camponês***, na nossa concepção atual de camponês. Porque além de ter conhecimentos seculares em torno do seu ***trabalho***, que foram sendo passados por linguagens diversas entre gerações, ele ***vive da terra***, conhece a ***terra***, conhece o ***campo***, e ele se ***reconhece naluta dos camponeses***, da importância da ***luta pela terra***. E não necessariamente ele se auto intitula como camponês, porque talvez esse conceito exatamente não chegou*pra* ele, talvez chamaram ele de outro nome, como ele não tinha nome, chamaram ele de ***lavrador***, na hora que foi, sei lá, preencher um documento ele passou a se chamar de lavrador [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Isto explica o fato de que na consolidação da identidade política camponesa, o mesmo aconteceu com o seu par contrário, os ***grandes proprietários de terra,*** que antes eram conhecidos como estancieiros, senhores de engenho etc. Mas, passaram a ser denominados de ***latifundiários***. Assim, o conceito de ***camponês*** e o de ***latifundiário*** constituem ***conceitos-síntese*** ou analíticos da ***luta de classes*** no campo (MARTINS *apud* MARQUES, 2008a).

De maneira sintética, os camponeses representam uma diversidade de formas sociais cujo modo de vida está baseado no trabalho na terra executado pela família, sendo que o acesso a terra pode se dá de distintas formas, originando: o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário, o assentado etc. (MARQUES, 2008a). Desse modo, entendemos que o campesinato é uma classe social que se opõe ao latifundiário e é também um modo de vida que se reproduz por meio da tríade Terra-Família-Trabalho.

2.4.1 - Economia e Cultura: a importância do Modo de Vida Camponês construído na Tríade Terra-Família-Trabalho

> *"[...] Debemos aceptar o el concepto de la ficticia doble naturaleza del campesino, que junta en su persona al obrero u al empresario, o el concepto de* ***la unidad económica familiar, cuya motivación de trabajo es análoga a la del sistema a destajo****. [...]".* (CHAYANOV, 1974, p. 34, grifo nosso).

> *"[...] podamos concerbilo como sujeto creador de su propia existencia".* (CHAYANOV, 1974. 133).

Do ponto de vista econômico, a produção camponesa pode ser pensada como uma relação social não-capitalista por que significa uma forma de produção/circulação de mercadorias simples. Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1986) explica que na produção camponesa, uma parte da produção é subsistência e o excedente é comercializado sob a forma

de mercadoria. Este processo significa uma forma simples de produção/circulação das mercadorias porque a transformação de mercadorias em dinheiro ocorre com o objetivo apenas de adquirir outras mercadorias necessárias à satisfação de suas necessidades.

> No trabalho camponês, uma parte da produção agrícola entra no consumo direto de produtor, do camponês, como meio de subsistência imediata, e a outra parte, o excedente, sob a forma de mercadoria, é comercializada. Por isso é mister a distinção entre a produção camponesa e a produção capitalista. Na produção capitalista, temos o movimento circulação do capital expresso nas formulas: D – M – D na sua versão simples, ou D – M – D' na sua versão ampliada. Já na produção camponesa, estamos diante da seguinte fórmula: M – D – M, ou seja, a ***forma simples de circulação das mercadorias***, onde a conversão de mercadorias em dinheiro de faz com a finalidade de se poderem obter os meios para adquirir outras mercadorias igualmente necessárias à satisfação de necessidades. É, pois, um movimento do vendedor para comprador. (1986, p. 68, grifo nosso).

Na propriedade camponesa,os instrumentos de trabalho pertencem ao próprio trabalhador. A terra é propriedade do trabalhador e ela é o seu meio de produção, não é, portanto, instrumento de exploração. São elementos estruturais da produção camponesa: ***a forca de trabalho familiar***, a família camponesa funciona com um trabalhador coletivo; ***a ajuda mútua***, entre essas práticas está o mutirão ou troca pura e simples de dias de trabalho entre eles; ***a parceria***,o camponês ao contratar um parceiro, divide com ele custos e ganhos(OLIVEIRA, 1986).

O campesinato é marcado pela ***flexibilidade*** de adaptação com a finalidade de reproduzir material e culturalmente, o seu ***modo de vida***. Este ***modo de vida camponês*** não tem como fundamento principal a ***acumulação***, mas sim a ***ajuda mútua***, característica que marca as comunidades camponesas. O princípio fundamental do campesinato é a ***reprodução material e cultural familiar***. Esta é a direção que condiciona as estratégias de sobrevivência camponesa, não é a lógica do capital que atua como organizadora da unidade do campesinato, pois o mesmo possui a sua própria lógica de reprodução.

> ***A flexibilidade de adaptação, o objetivo de reproduzir o seu modo de vida e não o de acumulação***, ***o apoio e a ajudamútua*** encontrados nas famílias e fora das famílias em comunidades camponesas, bem como a multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida são qualidade encontradas em todos os camponeses que sobrevivem às crises. E no encontro dessas ***particularidades camponesas***, está a natureza da economia familiar. (SHANIN, 2008, p. 25-26, grifo nosso).

Esta particularidade com a qual o camponês se relaciona com a sociedade, a partir da combinação de vários elementos, lhes dá uma condição social que nos permite identificá-lo como um "***modo de vida***". Este é o primeiro elemento de sua conceituação[68].

> Eu acho que uma das características principais do campesinato é o fato de que ele corresponde a um ***modo de vida***, a uma combinação de vários elementos. Somente após compreendermos que se trata de uma combinação de elementos e não de algo sólido e absoluto é que começamos a entender realmente o que ele é. Porque, se procurarmos uma realidade fixa, não vamos encontrar isso no campesinato. (SHANIN, 2008, p. 34, grifo nosso).

Segundo Cds, militante do MST, morador da Gleba XV de novembro no Pontal do Paranapanema/SP, o camponês é todo aquele que tem um pedaço de terra, e tira uma parte de seu sustento e de sua família dela. Vive de seu próprio esforço junto com sua família. Seja por meio da agricultura ou da pecuária. Relata que no seu assentamento a maior parte das famílias vivem da venda do leite.

> Eu acho essa questão do camponês, que muitos teóricos aí, muitos estudiosos tem varias concepções, tem vários conceitos do que é camponês. *Pra* mim ***camponês são todos aqueles trabalhadores e trabalhadoras que mora e detém o seu pedaço de terra.*** Então acho ***todos nós que moramos no campo e que mexemos com a terra, tiramos uma parte do nosso sustento dessa terra e vivemos ali com nossa família, esses são pra mim, pra mim são camponês***, porque são pessoas que lida diretamente com as relações sociais, que lida com as relações do campo e que lida com..seja agricultura, seja mais a pecuária leiteira, por mim essas pessoas são camponês. E lá no meu assentamento, por exemplo, que é a Gleba XV de Novembro, [...] 84% tem sua renda principal tirando o leite das suas próprias vacas pra poder sobreviver, então ***"véve" do seu trabalho, "véve" do seu esforço junto com a sua família*** [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Com relação ao segundo conceito de ***classe social*** depende do fato de o campesinato estar lutando ou não para defender seus interesses de classe. Dessa forma, a passagem de um ***modo de vida camponês*** para a construção de uma ***classe social camponesa*** depende das ***condições históricas*** construídas por estes sujeitos. Ou seja, "[...] para responder a pergunta sobre se os camponeses são uma ***classe*** eu precisaria fazer outra pergunta: ***o que é que eles fazem?*** Não o que eles são, mas o que eles fazem. ***Porque é no fazer que as classes são definidas".***(SHANIN, 2008, p. 34, grifo nosso). Assim, se o camponês já é *a priori* um ***modo***

[68][...] quando nós comparamos os modelos com a realidade, esta última é sempre mais complexa do que os modelos, e mais difícil de apreender devidamente. Isso não significa que modelos são inúteis. Mas, tratar modelos como se fossem realidade é inútil e perigoso. Modelos são modelos e é importante que isso seja destacado para que possamos notar a diferença existente entre ***o conceito e a realidade***, caso contrário, perderemos nossa ***capacidade de entender a realidade***. (SHANIN, 2008, p.34, grifo nosso).

de vida, sua constituição enquanto ***classesocial*** vai depender da luta engendrada por estes sujeitos. Como explica Teodor Shanin:

> [...] uma definição derivada da antropologia clássica, produzida pelo antropólogo chinês Fei Hsiao – Tung [...]: "***campesinato é um modo de vida***". Daí, o quanto este "modo de vida" pode dar origem a uma ***classe***, é uma questão que depende das ***condições históricas***. Podemos definir isso ao analisarmos as circunstâncias e verificarmos se eles lutam ou não lutam por seus interesses, então, sabemos se é uma classe ou não. Mas, em todas as condições, ***quando luta ou não luta, o campesinato é um modo de vida***, e isso é essencial para compreendermos a sua natureza. [...]. (SHANIN, 2008, p.37, grifo nosso).

Esta especificidade do campesinato de ser ao mesmo tempo um ***modo de vida*** e uma ***classe social*** decorre da interdependência entre quatro características encontradas em camponeses de diversos contextos de tempos e espaços. Estas características são:

> [...] ***o cultivo da terra***; ***a unidade de produção familiar***; ***a comunidade de aldeia como unidade básica de organização social e sua posição como classe mais baixa da sociedade***. Porém, o cerne ou raiz de suas características determinantes está na natureza e dinâmica da ***unidade de produção rural familiar***[69]**.** (SHANIN *apud* MARQUES, 2008b, p. 51, grifo nosso).

Para Teodor Shanin, o elemento fundamental que dá a especificidade ao campesinato é a natureza de sua ***economia doméstica.*** A mesma é bem distinta das outras duas formas existentes, a ***economia estatal*** e a ***economia capitalista***. Em suas palavras: "[...] A economia familiar é um elemento mais significativo para compreendermos quem o camponês é do que um modelo geral de campesinidade". (2008, p. 34).

> A ***economia familiar*** tem seus próprios modelos, suas próprias estruturas e seu próprio significado primordial que não desaparece. Por isso, sob certas condições, ***a economia camponesa é mais eficiente*** do que economias não-camponesas. Os membros da família e o modelo familiar básico de bem-estar econômico estão envolvidos de forma particular num sistema de uso do trabalho que ***não é trabalho assalariado***, mas ***trabalho familiar***. Daí a sua capacidade para resolver problemas que outros tipos de economia não resolveriam de uma maneira tão eficaz e pouco dispendiosa. (SHANIN, 2008, p. 27, grifo nosso).

[69] "A ênfase dada por Shanin à centralidade da unidade de produção familiar na definição do camponês revela o seu comprometimento com o pensamento econômico russo da Escola de Organização e Produção, que tem em Alexander Chaynov um de seus principais expoentes". (MARQUES, 2008b, p. 51).

A autonomia da economia familiar foi incompreendida historicamente, tanto pelo Estado ***capitalista*** quanto pelo Estado ***socialista***. Principalmente, pelo fato dos mesmos terem a capacidade de suprir suas necessidades alimentares. Com relação a sua capacidade de suprir as necessidades alimentares, o ***gado*** sempre teve uma função primordial na economia camponesa ***como mecanismo de reserva.*** É mais uma das estratégias que a ***flexibilidade*** camponesa construiu com seus saberes para permitir sua reprodução familiar. Esta estratégia não tem a intenção de produção de capital, mas de reprodução de sua condição social de camponês, melhorando as suas condições de vida. Garantindo que nas épocas de crise a venda do gado consiga fazer com que eles paguem as dívidas e, assim, não seja expropriado. A criação do gado pode ser entendida como um mecanismo de defesa contra a ***expropriação do capital***(ALMEIDA, 2006a).Sem ter a intenção de propiciar a acumulação capitalista, então, o gado e a lavoura formam o binômio ***roça-criação,*** no qual se caracteriza a ***economia familiar camponesa***. Essa relação é tão estreita que não há como separar agricultores e criadores, pois a produção camponesa é a união desse binômio. Dessa forma, o gado seria uma espécie de poupança a ser usada nos momentos de crise. Tendo dupla função: podendo ser usado como forma de ***renda*** ou como ***alimentação***(WOORTMANN *apud* ALMEIDA, 2006a).

A economia familiar por não ser capitalista tem como componentes uma série de elementos importantes para pensarmos o modo de vida camponês como uma relação não-capitalista. A começar pela característica de que as propriedades camponesas "[...] são unidades familiares onde todos os integrantes em idade e com condições de fazê-lo exercem algum tipo de trabalho". (BRANDÃO, 1999, p. 37).O campesinato constrói suas relações sociais subdivididos em pequenos grupos domésticos/familiares. Logo, as suas necessidades de subsistência são supridas por meio do trabalho praticado pelo próprio grupo familiar. Estas necessidades são supridas pelo consumo familiar da produção e pela venda do excedente. Assim, para o "[...] ***grupo doméstico*** que são também, ao longo de seu ciclo de vida pequenas equipes corporadas cujo trabalho deve a cada ano produzir pelo menos para o ***consumo familiar*** e a ***cota de excedentes cuja comercialização complementa a sua própria subsistência*** [...]". (BRANDÃO, 1999, p. 43-44, grifo nosso). O melhor período para a família camponesa é quando os filhos alcançam uma idade em que conseguem trabalhar na mesma proporção que seus pais. Analisando a partir do ***balanço trabalho-consumo***, é quando os filhos deixam de ser "bocas" e viram "braços". Neste período, ocorrem as divisões das responsabilidades da reprodução do grupo familiar com os pais. De maneira geral, os

meninos ficam responsáveis por auxiliar no trabalho de plantar, de colher e de cuidar do gado e às meninas ajudam nos afazeres em casa e no quintal.

> [...] Melhores os períodos em que os filhos e filhas podem começar a ser convocados ao trabalho doméstico e dividem com os pais os encargos da reprodução da vida do grupo. Melhores ainda os tempos em que, entre adolescentes e jovens solteiros, os filhos não apenas ajudam os pais, mas realizam com eles a plenitude do próprio trabalho; filhas beneficiam alimentos, cozinham, lavam roupas, cuidam de irmãos menores, limpam a casa e cuidam das alquimias do quintal; filhos ordenham vacas, tratam do gado, lavram a terra, semeiam, fazem à limpa, colhem e participam também dos muitos e não raros difíceis serviços de reparos de material de trabalho ou da própria residência. (BRANDÃO, 1999, p. 43-44).

Contribuindo no sentido de pensar o modo de vida camponês, de acordo com Klass Woortmann (1990), apesar de cada cultura possuir categorias centrais específicas, com relação aos camponeses existem categorias nucleantes que são notadas em todas as sociedades camponesas. Estas categorias são: ***terra, família e trabalho.*** Isto significa que no que concerne ao campesinato não é possível pensar estas categorias de maneira independente, pois uma complementa a outra. Esta é a diferença de quando encontramos estas mesmas categorias comuns em culturas urbanas. São estas categorias nucleantes valores e princípios que definem sua organização. Estes valores como a ***honra e a hierarquia*** se opõem as sociedades modernas de mercado. Teríamos uma lógica não mercadológica que condiciona a reprodução camponesa. Poderíamos dizer que existem duas lógicas distintas que se confrontam, ou seja, o campesinato representa uma ***ordem moral*** que se contrapõem a uma ***ordem econômica***. Logo, ***terra, família e trabalho*** são categorias que se articulam "[...] a valores e a princípios organizatórios centrais, como a ***honra e hierarquia***. Pode-se opor esse tipo de sociedade ás ***sociedades modernas, individualizadas*** e voltadas para o ***mercado***: em outras palavras, pode-se opor uma ***ordem moral a uma ordem econômica***. [...]". (1990, p. 23, grifo nosso). Nas ***sociedades modernas-capitalistas***, terra, família e trabalho são categorias pensadas ***separadamente***. São pensadas em si mesmas. A ***terra*** não tem relação com a família e com o trabalho, tendo em vista que a mesma é uma coisa ou ***mercadoria***. Enquanto as sociedades camponesas formam um ***modelo relacional*** entre as categorias, relações sociais e pessoas, as sociedades modernas formam um ***modelo individual*** constituído por um ***agregado de indivíduos*** em contrato.

> [...] Neste último tipo de sociedade, as três categorias acima referidas existem, mas elas podem ser separadamente umas das outras: a terra não é pensada em função da família e do trabalho, mas em si mesma, como uma

> coisa ou uma mercadoria. A família é também pensada em si, sem relação com o trabalho ou a terra, o mesmo acontecendo com o trabalho, que pode mesmo ser pensado como uma abstração, como um "fator". Temos, então, no primeiro caso um ***modelorelacional*** e, no segundo, um ***modeloindividual,*** tanto no plano das categorias, como no plano das relações sociais e das pessoas: estas são, nas sociedades camponesas, ***seres relacionais*** constituídos pela totalidade e, nas sociedades modernas, ***seres individuais*** constituintes da totalidade, vista esta como agregado de indivíduos "em contrato". (WOORTMANN, 1990, p. 23-24, grifo do autor).

Essas categorias ***terra, trabalho e família,*** integrados a outros conceitos como ***honra, reciprocidade e hierarquia,*** não podem ser pensados separadamente porque as mesmas formam um ***modo de vida*** e este é concebido ***holisticamente***. O conjunto dessas categorias em interação constitui o que Klass Woortmannn denominou de ***campesinidade***[70]. Em suas palavras:

> Terra, trabalho família e outras categorias culturais aqui consideradas se interpenetram e não podem ser consideradas separadamente. Pensar trabalho é pensar terra e família; pensar troca é pensar pai, uma vez que a troca se faz entre pai e família, enquanto pessoas morais, e não entre indivíduos. ***Não são pensadas separadamente porque são categorias de um universo concebido holisticamente***. Por outro lado, pelo menos no contexto deste meu trabalho, ***honra, reciprocidade e hierarquia*** também não se pensam separadamente; são conceitos teóricos que se interpenetram na constituição da ***ordem moral*** que chamo de ***campesinidade***. (1990, p. 63, grifo nosso).

A ***campesinidade*** é uma qualidade comum a diferentes grupos específicos, presentes em maior ou menor grau em distintos lugares e tempos (ALMEIDA, 2006a). Ela expressa a importância de valores da ***ética camponesa***. O grau de campesinidade depende da forma de integração á sociedade moderna-capitalista (MARQUES, 2008a). Essa campesinidade**,** presente nos ***sitiantes, colonos, agregados, caboclos*** ou ***agricultores,*** apresentam especificidades, que configuram uma ***ordem moral***, um ***modo de ser***, que se contrapõe à ***ordem da modernidade*** (WOORTMANN, 1990).

[70]Apesar da importância do conceito de ***campesinidade*** para pensarmos a constituição do modo de vida do campesinato como uma lógica contrária a lógica de mercado, "[...] o conceito aponta para um modelo que tem na rigidez e na sua naturalização o alicerce explicativo. Portanto, se admitirmos que é a tradição/continuidade que perpetua o campesinato, incorremos no risco de retirar a história como possibilidade de transformação da realidade. O uso do conceito de campesinidade acaba por dar um caráter reprodutivista às relações sociais, ficando impossível pensar a luta pela terra no sentido de uma teoria da mudança social [...]". (ALMEIDA, 2006a, p. 299).

Relacionado a estas categorias nucleantes está o conceito de ***comida.*** A comida é o elemento central da produção e do consumo que são realizados na interdependência entre terra, família e trabalho. Por isso, estas são "[...] categorias centrais do discurso a camponês e expressam uma moral entre os homens e deles com a natureza [...]". (WOORTMANN, 1990, p. 37). Para pensar a produção camponesa, temos que pensar em primeiro lugar na produção da ***comida***. Como relata Als, militante do Movimento de Pequenos Agricultores, "[...] a gente tem produção de leite, frutas, café, mel de abelha, inserindo também agora peixe, né, *tamo* querendo trabalhar com galinha caipira também, enfim, *pra* diversificar a renda da família e sair da lógica do monocultivo, né". (ENFF, Jul. 2010). Apesar de a produção de alimentos ser o objetivo do campesinato, En, militante do MST, faz uma ressalva: "[...] a tarefa dele é produzir alimentos, não como já servimos uma vez, no modelo de industrialização, produzir alimento *pra* vender barato lá *pros* operário *pra* poder os salário dos operário também ser mais baixo, não é nesse sentido. (ENFF, Jul. 2010).

A comida significa em primeiro lugar a reprodução material camponesa, todavia, sua importância ultrapassa a sua materialidade. Tem a ver com a hierarquia, ou seja, a função que o pai cumpre na manutenção da família. A relação da comida, com a terra, o trabalho e a família é a seguinte: a comida é a fonte de reprodução familiar conseguida por meio do trabalho na terra. Dito de outra forma:

> ***A comida é o elemento central na produção camponesa***, dotada de uma espécie de ***linguagem simbólica***: a sua existência têm primeiramente, uma relação direta com a ***autoridade do pai***, pela ***manutenção da família***. Logo, comida é mais que comida como alimento; na verdade sua representação social está diretamente ligada ao ***papel do pai na família*** e, portanto, a ***hierarquia***. Por outro lado, comida é fartura quando se tem para comer e para oferecer aos amigos; assim, é comida que necessariamente passam os ***laços de solidariedade***. ***A comida é fonte de vida, terra é mãe que a fornece por meio do trabalho***. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 39, grifo nosso).

É por meio da produção de alimentos também, que se estabelecem laços de ***solidariedade*** e de ***sociabilidade*** com a comunidade. De uma maneira simbólica, ao oferecer os alimentos de sua produção a outros, se estabelecem vínculos com aqueles a quem considera. Dessa forma, "[...] ***terra e alimento*** estão de tal forma imbricados, que falar de um remete necessariamente ao outro, bem como às formas de ***sociabilidade e solidariedade*** oriundas dessa articulação". (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 40, grifo nosso). Por isso que "***com parente não se negoceia***", a troca e a reciprocidade entre os iguais divergem da lógica do ***negócio***, da compra e venda do capitalismo.

A interação das categorias nucleantes - terra, família e trabalho, com alguns conceitos que se relacionam: hieraquia, comida, solidariedade, reciprocidade etc., dão uma configuração a terra camponesa, não apenas como terra de trabalho, mas também como "[...] ***moradia da vida,*** lugar dos animais de estimação, do pomar, da horta e do jardim, é a terra, onde o grupo familiar se reproduz por meio do auto-consumo". (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 40, grifo dos autores). Nesta perspectiva, se faz necessário acrescentar estes elementos subjetivos da economia doméstica na lógica econômica do trabalho-consumo, desvendada por Chayanov nas unidades de exploração familiar (ALMEIDA; PAULINO, 2010).

No que concerneas subjetividades presentes na organização da economia camponesa, existe uma relação com os animais em seus territórios que não é somente econômica. O nascimento, crescimento e morte dos animais é uma experiência do cotidiano dos camponeses. Eles assistem aos ciclos da vida dos animais durante sua vida inteira. Presenciam o nascimento, por meio dos ovos das aves e, muitas vezes, ajudam no parto, no caso de mamíferos como vacas e éguas. Nesse relacionamento, os animais passam a ter valores diferentes, ou seja, existem os animais que são de estimação como gatos, cachorros, cavalos e os bois carreiros e de arado. Por esses animais todos revelam um carinho muito grande, tem nomes, é como se fossem da família. Já existem aqueles animais que têm valor apenas de troca ou para a subsistência como galinhas, porcos, novilhos, gado de corte etc., estes são vendidos e/ou mortos quando é o momento certo. Neste sentido, existe um controle da vida dos animais de acordo com o seu valor de troca ou valor subjetivo/afetivo (BRANDÃO, 1999; CAMACHO, 2008).

Defendendo a perspectiva da cultura como algo identificador do camponês, Vd, militante do MST, diz que o que define o camponês é o vínculo com a terra – ***mexer com a terra*** – onde o elemento principal é a ***produção de alimentos***. Existe uma forma cultural de se relacionar com a ***natureza*** e os ***animais***, além de valorizar objetos que marcam a sua cultura como o "fogão à lenha".

> [...] ***ser camponês*** é ter um ***vínculo com a terra,*** né, você ter uma relação de sobrevivência daquilo que vai fazer, que é ***mexer com terra***, *tá****próximo da natureza***, ter uma ***cultura*** relacionada àquele homem do campo que tem um ***fogão à lenha***, que gosta de ***criar seus animais***, que ***produz a maior parte dos seus alimentos*** né. Mas acho que assim, ligado à cultura, ao vínculo que você tem com a terra e o que você produz e o que você faz ali. (UNESP, Jan. 2011).

O camponês tem uma forma de enxergar a plantação de alimentos que se diferencia do citadino, tendo em vista que vê nela a sua realização do trabalho. Assim, o cultivo de alimentos expressa uma subjetividade que vai além da simples reprodução física do indivíduo. E quando a recriação camponesa se realiza na luta esta característica passa ser elemento de afirmação da identidade camponesa. É isso que conta Lrv, militante do MST da região de Andradina, ao falar de sua emoção ao ver a sua primeira plantação.

> [...] quando a gente veio *pra* terra depois de três anos que a gente *tava* na cidade, quase quatro anos, três anos e pouquinho, e a gente veio e a gente conseguiu ***entrar na terra*** depois de seis meses de ***luta,*** a gente ocupou, ficou lá dentro, começou a ***plantar***. Quando eu comecei a ver as ***primeiras plantações***, principalmente naqueles dias de chuva que você chega, você sente o ***cheiro da terra***, ***da planta, do milho, do feijão, da lavoura no geral assim, você sente uma felicidade que é inexplicável, que as pessoas não consegue às vezes entender***. Eu senti isso e sempre falo isso, né, naquele primeiro dia que eu cheguei lá eu cheguei sozinho na roça, era uma roça coletiva, mas eu fui sozinho lá, *tava* chovendo, um dia chuvoso, eu fui pra lá e vi aquele verde, tudo bonito, aquele vento, aquela brisa assim, e as folhas abanando e tudo, eu senti uma vontade de chorar de emoção inclusive de *tá* ali no meio daquelas plantações e tal. Então eu ***sinto que eu sou umcamponês.*** (ENFF, Jul. 2010).

Entendemos, diferentemente do Paradigma do Capitalismo Agrário, que o campesinato pode continuar se reproduzindo enquanto um modo de vida não-capitalista.As transformações do mercado não retiram essas características que lhes são inerentes. Isto não significa que estes não estejam inclusos de modo subalterno ao modo de produção vigente, mas este fato não retira suas caraterísticas não-capitalistas que são a essência da lógica camponesa. E é como um modo de vida não-capitalista que entendemos os sujeitos que fazem a Educação do Campo.

2.4.2 - O Campesinato como "classe em si" e"para si"

Com relação à segunda conceituação, o campesinato enquanto ***classe social***, é necessário considerar que o debate das classes sociais no interior do marxismo tem revelado diferentes leituras a respeito do campesinato. Estas diferenças são fruto das diversas tendências no interior do ***marxismo***. A primeira referência à questão camponesa de relevância no marxismo diz respeito à obra de Karl Marx: ***O 18 Brumário de Luiz Bonaparte e as Lutas de classes na França de 1848 a 1850***. Nesta obra, o autor tece comentários depreciativos acerca do campesinato parcelar francês, referindo-se aos mesmos como o "***barbarismo na civilização***". Estes comentários são utilizados por estudiosos para embasar um discurso de que ***o campesinato é conservador*** e incapaz de se constituir enquanto ***classe social*** (ALMEIDA; PAULINO, 2010). Mas, o principal motivo para Karl Marx ter feito essas

afirmações está relacionado ao fato de que sua preocupação principal era explicar o antagonismo existente entre o proletariado e a burguesia. Por isso, quando o mesmo analisou o campesinato, seus esforços foram feitos de maneira suplementar a sua preocupação principal. É necessário entender que se tratava de uma análise pontual, isso fica evidenciado quando Marx separa o ***camponês revolucionário***do***camponês conservador***. O ***camponês revolucionário*** era o morador de Cevênnes (região montanhosa da França) que lutava contra os impostos. O ***camponês conservador*** era aquele descrito no ***"****18 Brumário****".*** Este camponês era formado pela "***simples adição de grandezas homólogas***" (ALMEIDA; PAULINO, 2010).

Karl Marx exemplifica esta falta de consciência de classe dos camponeses como ***batatas separadas dentro de um saco de batatas***. Isto quer dizer que os camponeses não estabeleciam relações entre si. Seu próprio modo de vida os mantinha ***isolados*** uns dos outros. Cada família em sua propriedade. Sua pobreza e carência não permitiam a comunicação entre os mesmos, bem como os mantinham sem nenhuma divisão do trabalho para o cultivo e sem nenhuma aplicação de métodos científicos. Isto era o sinal de pobreza existente no desenvolvimento de suas relações sociais. A família camponesa era auto-suficiente, por isso seu intercâmbio se dava mais com a natureza do que com a sociedade. Nas palavras de Karl Marx:

> ***Os pequenos camponeses constituem uma imensa massa, cujos membros vivem em condições semelhantes, mas sem estabelecerem relações multiformes entre si. Seu modo de produção os isola uns dos outros***, em vez de criar entre eles um intercâmbio mútuo. Esse isolamento é agravado pelo mau sistema de comunicações existente na França e pela pobreza dos camponeses. Seu campo de produção, a pequena propriedade, não permite qualquer ***divisão do trabalho para o cultivo, nenhuma aplicação de métodos científicos*** e, portanto, nenhuma diversidade de desenvolvimento, nenhuma variedade de talento, ***nenhuma riqueza de relações sociais***. ***Cada família camponesa é quase auto-suficiente***; ela própria produz inteiramente a maior parte do que consome, adquirindo assim os meios de subsistência mais através de trocas com a natureza do que do intercâmbio com a sociedade. Uma pequena propriedade, um camponês e sua família; ao lado deles outra pequena propriedade, outro camponês e outra família. Algumas dezenas delas constituem uma aldeia, e algumas dezenas de aldeias constituem um Departamento. ***A grande massa da nação francesa é, assim, formada pela simples adição de grandezas homólogas, da mesma maneira que batatas em um saco constituem um saco de batatas***. [...]. (2012, p. 53, grifo nosso).

Desta condição, nasce um paradoxo. As condições econômicas e culturais camponesas específicas constituíam em um ***modo de vida*** que se opõem as outras classes. Isto lhes colocariam numa ***condição de classe em si***. No entanto, a ***falta de comunicação*** entre os

mesmos e a falta de ***organização política***, lhes negava a capacidade de serem uma classe*para si*. Impossibilitando de defenderem seus ***interesses de classe***. Não conseguindo ***representar a si mesmos***, dependendo de um poder superior para lhes defender.

> Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o ***seu modo de vida***, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, ***estes milhões constituem uma classe***. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles ***comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política***, nessa exata medida ***não constituem uma classe***. São, consequentemente, ***incapazes de fazer valer seu interesse de classe em seu próprio nome***, quer através de um Parlamento, quer através de uma Convenção. ***Não podem representar-se, têm que ser representados***. Seu representante tem, ao mesmo tempo, que aparecer como seu senhor, como autoridade sobre eles, como um poder governamental ilimitado que os protege das demais classes e que do alto lhes manda o sol ou a chuva. A influência política dos pequenos camponeses, portanto, encontra sua expressão final no fato de que o Poder Executivo submete ao seu domínio a sociedade. (2012, p. 53, grifo nosso).

Devemos ressaltar que esta análise paradoxal que Karl Marx fez acerca da condição camponesa significa uma retratação de acontecimentos ***conjunturais***. No caso do *"18 Brumário"***,** se tratava da ***aliança conservadora do campesinato com Bonaparte***, não do destino histórico dessa classe. Assim, não negou a possibilidade histórica de constituição do campesinato como classe social (ALMEIDA; PAULINO, 2010). Ele questionou sua potencialidade de vir a ser uma classe com consciência de classe.

Karl Marx, explica em sua obra principal, *O Capital*, que temos três ***classes fundamentais*** que formam o sistema capitalista. Tendo como base as suas fontes de rendimento, podemos classificar essas classes da seguinte forma: os a***ssalariados (proletariado)***, que vivem de ***salário*** e não detém os meios de produção; os ***capitalistas (burguesia)***, que vivem do ***lucro***, da exploração do trabalho (mais-valia) transformada em ***capital***; e por último, os ***proprietários de terra***, que vivem da ***renda da terra*** (paga pela sociedade inteira), e detém seus meios de produção, mas não vivem do capital e, logo, se diferenciam da burguesia (ALMEIDA, 2003; CAMACHO, 2008). Nas palavras de Karl Marx:

> Os proprietários de mera força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários da terra, cujas respectivas fontes de rendimentos são o ***salário***, o ***lucro*** e a ***renda fundiária***, portanto, ***assalariados, capitalistas e proprietários da terra,*** constituem as três classes da sociedade moderna,

> que se baseia no modo de produção capitalista. (*apud* OLIVEIRA, 1999, p.72; 2004a, p. 35, grifo do autor).

Isto quer dizer que o proprietário fundiário, cuja fonte de rendimento vem do capital, é um ***capitalista proprietário fundiário*** e não apenas um proprietário fundiário. Este é um exemplo do que ocorre, na maioria das vezes, no agronegócio. Por isso, que o entendimento da renda fundiária se torna relevante para compreensão da formação das classes sociais a partir da identidade da remuneração com sua respectiva fonte (ALMEIDA, 2003, p.80).Com relação a sua fonte de remuneração, a classe camponesa não aparece entre as classes fundamentais do sistema capitalista. Isto se deve ao fato de o camponês não ser uma ***classe "pura"***. Pois, ele é um trabalhador, mas não vive do salário, pois é dono de seus meios de produção, e da mesma forma, é um proprietário fundiário, mas vive do fruto de seu trabalho, e não da renda capitalizada da terra. Por isso, o campesinato possui inerente a sua existência o imbricamento de duas identidades: ***proprietário fundiário***(dono de seus meios de produção)e ***trabalhador*** (dono de sua própria força de trabalho), simultaneamente. Ou seja, "o camponês aí é proprietário livre da terra, que se patenteia instrumento principal de produção, o indispensável campo de ação de seu trabalho e de seu capital" (MARX *apud* ALMEIDA, 2003, p. 81).

Esta sua natureza confere ao campesinato a denominação de classe *suí generis* do capitalismo. Isto significa que ele não entra na classificação proposta por Karl Marx porque não é uma "***classe pura***". É, concomitantemente, proprietário fundiário e trabalhador, dono do produto de seu trabalho. Como explica Rosemeire Aparecida de Almeida:

> [...] Marx não coloca o campesinato como uma das classes fundamentais no modo de produção capitalista porque sua construção de classe fundamental passa primeiramente pela busca da ***identidade "pura" entre remuneração e sua fonte*** [...]. E, no caso do camponês, há um imbricamento de posição no processo produtivo, ou seja, ele é, ao mesmo tempo***, proprietário de terra e trabalhador*** e, sobretudo, um trabalhador que não vive de salário porque o trabalho a ele pertence. Daí a consideração como ***classe suí generis do capitalismo***. (2003, p.80, grifo nosso).

O campesinato possui especificidades que fazem deste uma classe diferenciada tanto dos trabalhadores assalariados, quanto dos proprietários de terra e dos capitalistas. Sua propriedade é sinônimo de "***terra de trabalho***" e não de "terra de exploração" (MARTINS, 1981). Sua propriedade não cumpre a função de extrair mais valia ou lucro, mas sim, de garantir a sua sobrevivência. Por outro lado, o seu trabalho não sofre a alienação nas quais os

assalariados se encontram submetidos. Por isso, o camponês nega, concomitantemente, a ***alienação*** e a ***exploração do trabalho***. Nas palavras de Eliane Tomiasi Paulino:

> [...] ***a singularidade é a marca do campesinato***: embora tenha o controle sobre os meios de produção, a exemplo dos capitalistas, nega a propriedade como condição de ***extração da mais valia***. Por outro lado, ainda que sobreviva do próprio trabalho, a exemplo do proletariado, nega o trabalho como fundamento da ***alienação***. (2006, p.33, grifo nosso).

A especificidade do campesinato, não faz do mesmo um modo de produção específico. O campesinato não possui uma estrutura econômica própria, auto-suficiente ao do modo de produção capitalista. Sua especificidade diz respeito ao fato de que o campesinato não pode ser considerado uma "classe pura"[71], como são as classes antagônicas: o proletariado e a burguesia. De um lado, o proprietário dos meios de produção e, do outro lado, os trabalhadores. O camponês é ao mesmo tempo ***proprietário e trabalhador*** (ALMEIDA, 2003).

Uma diferença fundamental do campesinato com relação ao trabalhador assalariado diz respeito ao fato de que o operário, despossuído dos meios de produção, é obrigado a vender sua força de trabalho ao capital e, por isso, o proletário se situa no mundo por meio do seu trabalho. Mas, "o camponês se situa no mundo através do seu produto,***seu trabalho se oculta no seu produto***" (MARTINS, 2002). Sendo assim, o camponês como não vende a sua força trabalho ao capitalista para sobreviver, já que é dono dos meios de produção, não vivencia a ***contradição da relação capital-trabalho*** que está na essência do modo de produção capitalista. Nesta relação, a produção é coletiva, mas a apropriação é individualizada pelo capital. Logo, a alienação do trabalho, decorrente do produto do trabalho não pertencer ao trabalhador, não é vivenciado pela classe camponesa. Isto significa que, diferentemente do proletariado, o campesinato não precisa da ***subordinação do seu trabalho[72]ao capital*** para se reproduzir. O produto de seu trabalho é algo concreto. Não havendo o divórcio entre produtor e produto. Estas especificidades trazem à classe camponesa uma autonomia. Autonomia esta que não é absoluta, nem tampouco pressupõe a independência em relação às condições econômicas, sociais e políticas e culturais circundantes Mas, é uma autonomia suficiente para não depender de nenhuma outra classe

[71] Essa concepção de "classe pura" deve ser pensada de maneira relativa, pois o conceito de classe, bem como todos os conceitos científicos sociais, são abstrações/generalizações da realidade. Nem mesmo os operários e capitalistas se enquadram no conceito fechado de classe pura (SHANIN, 2008).

[72] O que ocorre com o campesinato no modo de produção capitalista é a subordinação do produto de seu trabalho ao capital.

para se reproduzir. É a única classe que contém os dois elementos fundamentais para a sua reprodução, os ***meios de produção*** e a ***força de trabalho***. Enquanto que na relação capital-trabalho, burguesia e proletariado dependem uma da outra para se reproduzirem(PAULINO, 2006).

Com relação à classe dos ***proprietários fundiários***, o campesinato também apresenta diferenças. Enquanto os proprietários fundiários vivem da ***renda fundiária***, o campesinato tem sua produção como seu meio de subsistência principal. Ele não vive somente da renda fundiária. Ele produz para o consumo e o excedente de seu trabalho se transforma em mercadoria. Sendo que a renda dessa mercadoria acaba sendo apropriada pelo capitalista intermediário. Apenas em condições excepcionais o camponês consegue receber renda, entretanto, essa renda nunca é a ***renda capitalizada da terra***, ou seja, adquirida através da exploração do trabalho alheio como é o caso dos capitalistas proprietários de terras em sua terra de negócio. A renda conseguida pelo camponês com o fruto de seu trabalho na terra é o que podemos denominar de ***"renda camponesa[73]"***. Em síntese, o camponês vive do trabalho no seu meio de produção; o proprietário fundiário retira sua renda da terra (por exemplo, quando arrenda ou aluga a sua terra tendo sua remuneração sem precisar trabalhar na terra). (ALMEIDA, 2003).

Apesar da relevância do debate sobre a formação das classes fundamentais do sistema capitalista a partir de sua renda, no debate marxista a discussão principal da formação das classes sociais é a da sua formação na ***luta***. É a formação da ***consciência de classe***, a constituição da "***classe para si***".Tanto o conceito de "classe em si" como o de "classe para si" possuem como fundamentos um ***interesse coletivo em comum***. Todavia, no conceito de "classe para si" é incorporado necessariamente à consciência, auto-identificação e organização da classe. Ou seja, apesar de ambos carregar "[...] o aspecto definidor necessário de um interesse coletivo, objetivo e fundamental, em um sistema e relações de produção e exploração. O segundo acrescenta um componente relacionado de ***consciência típica de grupo, auto-identificação e organização de classe".*** (SHANIN, 2005, p. 21, grifo nosso).

Se assumirmos a posição do camponês enquanto ***classe revolucionária*** discordaremos de concepções marxistas que ainda concebem o camponês apenas como uma "classe em si". Segundo Karl Marx, o motor da história social, que é a luta de classes, ocorre

[73] A renda é um tributo cobrado da sociedade, portanto, é fruto da mais-valia social. Mas, aqui o significado de renda camponesa não diz respeito à origem dela, mas o uso por parte do camponês, onde uma vez apropriada ela se transforma em bem-estar, assim como defendeu Alexander V. Chayanov.

a partir do momento que os sujeitos de uma determinada classe se ***reconhecem enquanto classe*** e passam, então, a ***lutar contra a classe oposta***, na qual existe um antagonismo de interesses. Nesse momento, a "classe em si", ou seja, a existência de uma classe, mas sem reconhecimento dos sujeitos, se transforma em "classe para si", ou seja, ocorre a construção de uma consciência de classe. Isto é, os sujeitos criam uma ***identidade de interesses comuns*** a todos os membros (ALMEIDA, 2003; CAMACHO, 2008).

Karl Marx e Friedrich Engels explicam que "[...] os indivíduos isolados apenas formam uma classe na medida em que têm que manter uma ***luta comum contra outra classe***; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com outros na concorrência". (*apud* ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 27, grifo nosso). Esta concepção da formação das classes sociais foi aprofundada por Edward P. Thompson. Para o mesmo denominar de classe um grupo privado de consciência de classe é anular esse conceito como categoria histórica. Assim, é no decorrer do processo de luta que se consolidam as classes sociais. É quando as mesmas assumem a consciência de classe. A formação da classe e da consciência de classe traduz-se em um mesmo processo. Assim, a consciência de classe não se forma por etapas como uma espécie de derivação da etapa superior da classe (ALMEIDA; PAULINO, 2010). Em suas palavras: "***Uma classe não pode existir sem um tipo qualquer de consciência de si mesma***. De outro modo, não é, ou não é ainda, uma classe. Quer dizer, não é 'algo' ainda, não tem espécie alguma de identidade histórica". (*apud* ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 27).

Karl Marx concebeu o ***campesinato europeu*** como "classe em si", todavia sua interpretação dialética da realidade fez com que não retirasse a possibilidade histórica de um dia o campesinato se transformar em "classe para si". No entanto, se faz necessário ressaltar que o campesinato não possui historicamente as condições ideais para ser a classe revolucionária pensada por Karl Marx, pois quando luta, na maioria das vezes, é apenas para se manter enquanto classe. Apenas lutam quando corre o risco iminente da ***expropriação*** (desterritorialização) ou quando já foi expropriado, sendo assim tem limitações inerentes a sua condição de classe. O campesinato possui ***limitações revolucionárias*** por ter uma ***consciência ambígua de ser trabalhador e proprietário de terra*** ao mesmo tempo e, por isso, sendo dono de seu trabalho não sofre a ***alienação/exploração direta do trabalho*** por parte do capital como os assalariados (ALMEIDA, 2003; CAMACHO, 2008).Devido a essa sua especificidade, de ser ao mesmo tempo uma classe e um modo de vida, um proprietário e um trabalhador, de poder ser auto-suficiente formando uma sociedade em si mesma, levou Teodor Shanin a considerar que "[...] o campesinato é uma classe social de ***baixa "classicidade***" que

se insere na sociedade capitalista de forma subordinada e se ***levanta em momentos de crise***". (2008a, p. 59, grifo nosso). Em suas palavras:

> A dualidade principal da posição dos camponeses na sociedade consiste em que são, por um lado uma ***classe social*** (de ***escasso "caráter de classe***" e em geral dominado pelas demais classes) e, por outro, "um mundo diferente", uma "***sociedade em si mesma***"muito***autosuficiente***, que ostenta os elementos de um padrão de relações sociais separado, claro e fechado (*apud* MARQUES, 2008b, p. 50, grifo nosso).

Por isso, o campesinato é uma organização social específica que tem como paradoxo ora servir aos interesses capitalistas e, ora, lhes ser adversário. O camponês apresenta concomitantemente uma relação de subordinação e estranhamento com a sociedade capitalista. Por possuir estas características ***o mercado pode dominar o campesinato, mas ele não o organiza***[74] (TAUSSIG *apud* MARQUES, 2008a, p. 59).

Rosemeire Aparecida de Almeida explica que muitas vezes os camponeses que lutam pela terra não estão lutando, necessariamente, contra o capital (apesar do MST proclamar essa luta também contra o capital), pois o campesinato não vivencia a dicotomia da ***relação capital e trabalho*** diretamente, como os trabalhadores assalariados. Mas, isso "[...] não significa que o campesinato não pode ser o protagonista de conflitos abrangentes e ***anticapitalistas***". (2006a, p.357, grifo nosso).

O isolamento do trabalho familiar do campesinato não permite que ele se perceba enquanto uma ***classe social*** com interesses análogos aos de outros camponeses e antagônicos aos capitalistas. A condição de enfrentamento com o capital para o camponês se dá no momento que este tenta ***desterritorializá-lo.*** A possibilidade de perda de sua ***condição de classe*** – de seu ***território*** e de seu ***trabalho*** - é o que o impulsiona para o enfrentamento. Corroborando neste sentido, José de Souza Martins assevera:

> ***A união e a força dos lavradores do campo não vêm de dentro da sua condição social***. O lavrador que trabalha isoladamente com a sua família não tem possibilidade de perceber a extensão social e a força política de todos os lavradores da sua sociedade. Somente quando o capital, de fora da sua existência, invade o seu mundo, procura ***arrancá-lo da terra***, procura ***transformá-lo num trabalhador*** que não seja propriedade de nada além da força dos braços, somente aí e que as vítimas dessa invasão, dessa

[74] Este debate é significativo para demonstrar as diferenças para com o debate do Paradigma do Capitalismo Agrário existente, sobretudo em Ricardo Abramovay (1992), pois seus autores defendem que hoje o camponês foi substituído pelo agricultor moderno, porque ele não é mais o dono da sua organização material-simbólica, pois é o mercado e Estado capitalista quem o estrutura, assim, ele teria perdido sua condição de classe camponesa. Vamos discutir este assunto no Capítulo III.

> expropriação, podem se descobrir como membros de uma classe. ***Essa descoberta se dá pela mediação do capital.*** É o que está acontecendo em nosso país. (*apud* ALMEIDA, 2006a, p.349).

Apesar das limitações revolucionárias expostas por Karl Marx, entendemos que o campesinato possui alguns ***trunfos*** devido a sua natureza de classe. Por serem donos de seu meio de produção, os mesmos não necessitam diretamente do capitalista para sua sobrevivência, como é o caso do proletariado. Esse domínio do seu meio de produção, do seu território e de seu trabalho lhes outorga maior capacidade de resistência ao capital. E, por outro lado, a possibilidade de perda dessas condições lhes impulsiona para a luta contra a ***territorialização do capital.***

É notório que, pensando a realidade brasileira e a América Latina, o campesinato tem sido uma classe mais ativa e organizada que o proletariado no momento atual. Presenciamos cada vez mais os sindicatos com pouco poder de atuação e transformação, lutando apenas por reposições salariais e deixando de lado o enfrentamento com o capital (MOREIRA, 2012)[75], ao contrário dos ***movimentos socioterritoriais camponeses***[76] que se mostram bastante atuantes.

Logo, se por um lado a ***condição camponesadúplice*** de ser dono do meio de produção e trabalhador pode torná-lo conservador, por outro, pode torná-lo ***revolucionário***. A construção dessa relação é sempre uma possibilidade e não pode ser definida *apriori.* Dessa maneira, "[...] é a própria tentativa de manter a ***tradição camponesa*** que torna o camponês um ***revolucionário***". (ALMEIDA, 2003, p.74, grifo nosso). Criando a possibilidade de ser "[...] uma classe que ainda pode lutar para não viver a expropriação, ou seja, não experimentar a desumanização do capital em sua totalidade". (ALMEIDA, 2006a, p.357). Isso significa que o campesinato [...] por ser, ao mesmo tempo, ***conservador e radical***, ele cria a possibilidade, ao ser radical, de abrir brechas de enfrentamento ao capital e a seu processo de desumanização. (ALMEIDA, 2006a, p. 357, grifo nosso). O fato de o camponês entender que o trabalho pertence ao próprio trabalhador, pode levá-lo a criar uma oposição à propriedade capitalista. Entendem os movimentos camponeses que a propriedade capitalista impõe a ***privação de trabalho*** para os que nela precisam trabalhar. Esta privação passa ser entendida como privação do ***direito à vida*** (MARTINS, 1981).

[75] Informação Verbal: Aula Magna - Tema: "Século XXI – Final dos Tempos e o Destrutivismo Imanente da Sociedade do Capital: Desafios Epistemológicos para a Geografia e Necessidades Emancipatórias". Data: 28/03/2012. Local: UNESP – *Campus* de Presidente Prudente.
[76] Vamos discutir este conceito mais adiante.

Portanto, é justamente sua ***condição ambígua de classe*** que o faz perceber que a lógica do capital contraria o direito ao ***trabalho***, a ***vida*** e a ***liberdade***. Essa concepção não-capitalista camponesa cria potencialidades da luta contra o capital. O que poderia ser entendido como limites passa a se transformar em ***potencialidades revolucionárias***: (ALMEIDA, 2006a). Devido a estas potencialidades revolucionárias do campesinato, estamos, portanto, concebendo-o como uma ***classe com consciência de classe*** (ALMEIDA; PAULINO, 2010). Assim, não é mais possível admitir que o proletariado tenha uma ***participação política*** mais importante na construção de um ***projeto revolucionário*** do que o campesinato. A união entre as duas classes se faz na perspectiva da ***unidade na diversidade***. Como explica Ariovaldo Umbelino de Oliveira:

> A ***aliança política entre trabalhadores assalariados e camponeses*** não pode mais ser pensada na perspectiva da hegemonia política para e simples dos primeiros sobre os segundos, e muito menos no sentido inverso. Ela deve nascer da compreensão de suas diferenças, e do direito mútuo de cultivá-las. (*apud* ALMEIDA, 2006a, p.349, grifo nosso).

A demonstração de que o campesinato é capaz de formar uma "classe para si" está no fato de que os mesmos participaram de todas as revoluções do século XX, inclusive sendo protagonista principal da maioria delas. Dito de outra forma: "[...] a permanência camponesa implicou uma decisiva participação nas revoluções que abalaram o século XX: Mexicana (1910); Russa (1905 e 1971); Chinesa (1921 em diante); Vietnamita[77] (1964); Argelina (1954); Cubana (1958)". (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 56).

Dessa forma, pensar o conceito de campesinato, para além apenas de um modo de vida, mas também enquanto classe social é fundamental para interpretarmos as disputas territoriais que ocorrem no campo entre o latifundiário permutado ao capital industrial e financeiro (agronegócio), de um lado, e o campesinato de outro. Somente a partir dessa perspectiva poderemos explicar os processos de contradições e desigualdades instauradas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo.

[77] "[Como] Podemos explicar satisfatoriamente a derrota do maior, mais rico e tecnologicamente mais adiantado complexo militar industrial, sem levar em conta a estrutura social especificamente camponesa de 90% dos vietnamitas? [...] basta comparar o Vietnã com outras áreas que tentaram desafiar a potência militar imperialista para admitir a importância analítica crucial de se considerar a especificidade camponesa neste caso". (SHANIN *apud* ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 56).

> Entendemos o campesinato como uma ***classe social*** e não apenas como um ***setor da economia***, uma ***forma de organização da produção*** ou um ***modo de vida***. Enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico - esteja ele associado ou não ao ***capital industrial e financeiro*** -, o campesinato permanece como conceito-chave para decifrar os processos sociais e políticos que ocorrem neste espaço e suas contradições. [...]. (MARQUES, 2008a, p. 58, grifo nosso).

A importância do conceito de camponês está no fato de o mesmo ser um conceito que contém uma concepção de ***classe*** inerente ao mesmo. Podemos refletir a partir do relato de Als, militante do Movimento de Pequenos Produtores, que fala do resgate desse conceito pelos movimentos camponeses no mundo todo após terem usado outros conceitos como pequeno produtor. Isto nos confirma a importância desse pressuposto revolucionário contido no conceito de camponês. Ele dizque o conceito de camponês é revivido e ganhou uma importância significativa para expressar a ***resistência ao capital***. Este processo teve influência das discussões que a academia vem construindo acerca dessa temática. Por isso, a Via Campesina utiliza esta denominação. O camponês é um conceito cujo conteúdo é de uma ***identidade política***.

> Então essa discussão de ***campesinato***, de ***camponês***, talvez por esse mesmo nome, né, camponês, isso talvez já esteve mais forte em algumas épocas no interior dos Movimentos, talvez por um período isso foi sendo abandonado por pequeno lavrador, pequeno produtor, produtor rural e tal, e agora recente tem grandes contribuições da academia, sobretudo da Geografia, da Sociologia, da própria História, da Antropologia, e isso vai sendo revigorado no interior dos ***movimento***s no mundo todo. Por isso que a ***Via Campesina*** se chama Via Campesina, né, poderia se chamar Via Rural, né, então é uma outra concepção. Essencialmente essa concepção nunca mudou, eu penso, que é a concepção da ***resistência do avanço do capital***, sobretudo, industrial no campo [...].Então acho que, de maneira geral, o pano de fundo do termo, do conceito da ***luta camponesa*** é essa resistência. [...]. Então as elaborações acerca do campesinato eu acho que elas são importantes *pra* poder revigorar a ***identidade do camponês num plano político***. (ENFF, Jul. 2010).

Portanto, consideramos o campesinato como uma classe social, que apesar de ter a especificidade de ser proprietário de terra e trabalhador, tem mostrado sua consciência de classe ao lutar contra a expropriação do agronegócio. Visto enquanto classe social, o campesinato não é apenas mais uma profissão, como afirmado pelo Paradigma do Capitalismo Agrário, logo, a Educação do Campo não deve ter o objetivo de pensá-los enquanto mais uma profissão do capitalismo, mas tem que ser uma construção da classe camponesa com interesses marcadamente antagônicos ao agronegócio. Por outro lado, o fato de o entendermos enquanto uma classe não está se propondo uma fragmentação da luta da classe trabalhadora,

mas, também, não é o proletariado a classe revolucionária a *priori,* tendo em vista que a classe "para si" se faz na luta.

2.5 - A INTERPRETAÇÃO GEOGRÁFICA DO CAMPO A PARTIR DO PQA: O MOVIMENTO DE TDR E AS DISPUTAS TERRITORIAIS NO CAMPO

2.5.1 - O Território como Categoria de Análise Geográfica

Segundo alguns geógrafos, como Ruy Moreira (1994) e Roberto Lobato Corrêa (1986), a Geografia, enquanto uma ciência humana tem a sociedade como sendo o seu tema de análise principal. Mas, a Geografia possui um modo particular de estudar a sociedade por meio de suas categorias de análise. As principais categorias da ciência geográfica são: espaço, paisagem, lugar, região e território. Para a nossa reflexão, vamos priorizar a categoria de território por entendermos que esta é a categoria que mais está relacionada à nossa análise da ***conflitualidade, da luta de classes, das disputas, das contradições*** etc.

É importante que façamos uma discussão acerca das categorias de espaço e de território a fim de analisarmos suas especificidades e como, dialeticamente, espaço e território formam uma totalidade inseparável. Começando com a categoria de espaço, de acordo com Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1994), "***o espaço é uma totalidade que envolve a sociedade e a natureza***".

Da mesma maneira, para Bernardo Mançano Fernandes, o ***espaço é multidimensional***, contendo os elementos naturais e sociais, como a política, a economia e a cultura. Por isso, a sociedade produz espaço, mas também, dialeticamente, é condicionada pelo mesmo.

> [...] ***o espaço geográfico é formado pelos elementos da natureza também e pelas dimensões sociais, produzidas pelas relações entre as pessoas, como a cultura, política e a economia.*** As pessoas produzem espaços ao se relacionarem diversamente e são frutos dessa ***multidimensionalidade***. (2005, p. 15, grifo nosso).

Essa multidimensionalidade do espaço pode ser constatada na clássica definição de Milton Santos: "***o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações***, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. [...]". (1996, p. 50, grifo nosso).

Alguns geógrafos, como Claude Raffestin, em seu livro clássico: ***Por uma geografia do poder***[78], faz distinção entre o que é o espaço e o que é o território, explicando que: "***espaço e território não são termos equivalentes***. Por tê-los usados sem critério, os geógrafos criaram grandes confusões em suas análises, ao mesmo tempo em que, justamente por isso, se privavam de distinções úteis e necessárias. [...]". (1993, p. 143, grifo nosso).

Segundo Claude Raffestin ***o espaço antecede ao território***. É a partir do espaço que o território é produzido, ou seja, o espaço se transforma em território na medida em que ocorre a apropriação (material e/ou simbólica) do espaço pelos sujeitos. Este processo pode ser denominado de territorialização do espaço. Vejamos em suas palavras:

> É essencial compreender bem que ***o espaço é anterior ao território***. ***O território se forma a partir do espaço***, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), ***o ator "territorializa" o espaço***. [...]. (1993, p. 143, grifo nosso).

Concordamos com Claude Raffestin que o território é produzido a partir do espaço. Ou seja, "***os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e/ou de outros espaços materiais ou imateriais.*** [...]". (FERNANDES, 2005, p. 16grifo nosso). Segundo Bernardo Mançano Fernandes, apesar de o espaço anteceder o território, ***espaço e território se relacionam de maneira dialética***. O espaço nunca é destruído, ao contrário do território, que é construído e destruído pela sociedade e em suas disputas. Estes são, concomitantemente, produto das relações sociais, bem como, condição para a realização dessas relações sociais. Por isso, a produção de espaços e de territórios se dá de maneira histórica e dialética, ou seja, por meio ***doconflito, da contradição e da solidariedade.***

> São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa, sendo o ***espaço um a priori e o território um a posteriori***. ***O espaço é perene e o território é intermitente***. Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais, estas produzem continuamente espaços e territórios de formas ***contraditórias, solidárias e conflitivas***. Esses vínculos são indissociáveis. (2005, p. 16, grifo nosso).

É imprescindível para a ciência geográfica desenvolver uma construção teórica, política e ideológica acerca dos conceitos de espaço e de território, pois esta reflexão

[78] Esta obra influenciou a maioria dos pesquisadores que discutem território no Brasil.

proporciona a Geografia encontrar a sua especificidade dentre as demais ciências sociais. Compreendemos o território como sendo uma ***totalidade, dialética e multidimensional.*** Precisamos romper com a prática corrente nas ciências humanas de entender o território como sendo unidimensional(FERNANDES, 2005). E precisamos esclarecer a diferenciação existente entre espaço e território.

Podemos dizer que todas as relações humanas acontecem no território, por isso, entendemos a territorialização como uma relação que é inerente ao ser humano. Ou seja, à ***dimensão espacial e a territorialidade são componentes indissociáveis da condição humana*** (HAESBAERT, 2006). O território possui, concomitantemente, as combinações ***material-funcional e simbólico-cultural***. Isto quer dizer que o território cumpre a função como recurso natural, abrigo, substrato da reprodução material dos sujeitos etc. Mas também, está imbricado aos significados que os sujeitos lhes atribuem. De acordo com Rogério Haesbaert o território "[...] desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da ***dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica***'". (2006, p. 95-96, grifo nosso). Rogério Haesbaert (2006), entende o território a partir de uma ***perceptiva híbrida, integradora, relacional*** **e** ***multiescalar***, e enfatiza a necessidade da análise geográfica para a atualidade, dentre essas, a importância da interpretação de ***questões territoriais***[79]. Tendo em vista que este debate envolve as questões que são fundamentais para entendermos a ***multidimensionalidade*** natural e social da realidade. A análise territorial numa perspectiva ***relacional***significa compreender o território formado de ***relações sociais***, ou seja, um espaço "[...] completamente inserido dentro de ***relações social-históricas***, ou, de modo mais restrito, para muitos autores de ***relações de poder***". (HAESBAERT, 2006, p. 80, grifo nosso). O território analisado numa perspectiva ***integradora*** significa entender o território em sua ***multidimensionalidade***, ou seja, na ***interdependência*** entre as ***dimensões naturais*** e as ***dimensões sociais***. A abordagem territorial ***híbrida*** é a que interpreta o território na interdependência tanto ***natural*** e ***social***, quanto ***material*** e ***imaterial***. Ou seja, "[...] trabalha com a idéia de território como um ***híbrido,*** seja entre o mundo ***material e ideal***, seja entre ***natureza e sociedade,*** em suas

[79] É importante ressaltar que embora Rogério Haesbaert não tenha como perspectiva principal de sua elaboração teórica a ***luta de classes*** e, consequentemente, o ***conflito/disputa territorial*** entre as classes sociais, o mesmo não nega que estes são elementos presentes no mundo capitalista globalizado. Assim, o autor nos traz significativas contribuições para pensar as múltiplas formas em que o território se apresenta, seja ele construído por classes sociais, grupos sociais, grupos étnicos, empresas, o Estado etc. Outra contribuição do autor, é nos ajudar a confirmar a existência do território como uma ***realidade humana***, aspecto, muitas vezes, negligenciado pelas outras ciências.

múltiplas esferas (econômica, política e cultural). (HAESBAERT, 2006, p. 77, grifo nosso). E, por último, temos a concepção de território como sendo ***multiescalar,*** que é uma visão não exclusivista de ***território uno*** ou ***território zona***, mas visualizando a existência ***territórios múltiplos,*** em ***redes,*** criando ***multiterritorialidades*** (HAESBAERT, 2006).

Em síntese, para Rogério Haesbaert o território tem que ser pensado, como já mencionava Milton Santos, a partir da imbricação das seguintes relações ***híbridas:natural e social; material e imaterial; espacial-temporal; movimento e estabilidade; zona e rede***; ***podermaterial*** (econômico-político) e ***imaterial*** (dimensões simbólicas-culturais).

> [...] Fica evidente neste ponto a necessidade de uma visão de território a partir da concepção de espaço como um híbrido - ***híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e "idealidade", numa complexa interação tempo-espaço,*** como nos induzem a pensar geógrafos como Jean Gottman e Milton Santos, na indissociação entre ***movimento e (relativa) estabilidade*** - recebam estes os nomes de fixos e fluxos, circulação e "iconografia", ou o que melhor nos aprouver. Tendo como ponto de fundo esta noção "híbrida" (e, portanto, múltiplas, nunca indiferenciada) de espaço geográfico, o território pode ser concebido a partir da ***imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólicos das relações de ordem mais estritamente cultural.*** (2006, p. 79, grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva, Marcos Aurélio Saquet tem feito uma leitura sobre o território no sentido de "[...] construir uma***abordagem histórica, relacional e multidimensional-híbrida do território e da territorialidade*** [...]". (2009, p. 74, grifo do autor). Essa abordagem tem como objetivo tentar entender o território na interdependência de toda sua multidimensionalidade ***material e imaterial***. Em suas palavras: "[...] O caráter ***material e imaterial*** do território e da territorialidade requer, evidentemente, uma abordagem que reconheça a unidade entre essas dimensões ou entre as ***dimensões da economia-política-cultura-natureza*** (E-P-C-N)". (SAQUET, 2009, p.74, grifo nosso).

Para Marcelo Lopes de Souza (2009), a característica principal que define um território, são as ***relações de poder***. Por isso, o ***caráter político*** se sobrepõe aos demais, mas não os exclui, pelo contrário, existe uma interação e interdependência entre todas as dimensões. Portanto, a "[...] separação, entre o ***"político",***o "cultural" e o "econômico", da maneira como amiúde é feita, tem muito de cartesiana, de artificialmente pré-ocupada em separar aquilo que é ***distinguível, mas*** não é propriamente ***separável".*** (SOUZA, 2009, p. 60, grifo do autor).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Milton Santos afirma que "[...] ***o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas*** [...]". (2002, p. 9, grifo nosso). Para Milton Santos, o território é o espaço onde todas as ações humanas acontecem, ou seja, é o espaço onde ocorre a reprodução material e simbólica do ser humano. Em suas palavras: "[...] o território é o lugar em que se desembocam ***todas as ações***, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é***, onde a história do homem plenamente se realiza*** a partir das manifestações da sua existência. [...]". (2002, p. 11, grifo nosso). Em síntese, para Milton Santos, o território é o espaço de todas as produções/ações humanas, é o lugar de todos os homens, de todas as empresas e de todas as instituições. "[...] O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida". (2002, p.11).

No entanto, a particularidade na discussão de Milton Santos, está na ênfase dada ao ***uso do território***, que em sua concepção está relacionada com a ***identidade*** dos sujeitos que pertencem ao território. Em suas palavras: "***o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade***. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. [...]". (2002, p. 10, grifo nosso). Para ele, o território usado é uma ***totalidade complexa*** formada de relações, ao mesmo tempo, ***solidárias e conflitivas***.

> ***O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes***. Daí o vigor do conceito, convidando o pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo. O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso. (*apud* HAESBAERT, 2006, p.59, grifo nosso).

Numa perspectiva de pensar o território produzido/disputado pelas classes sociais, para Ariovaldo Umbelino Oliveira (2004a), a produção do território está marcada pela ***luta de classes,*** ou seja, é produzido por uma sociedade estratificada/classista formada de três classes fundamentais: proletariado, a burguesia e os proprietários de terra[80]. O produto dessa sociedade é um território construído, ***conflituosamente***, sendo que este conflito é mediado por

[80] Para Ariovaldo Umbelino de Oliveira, o campesinato é uma ***fração da classe*** dos ***proprietários de terra***. Esta é uma definição embasada no conceito de classe clássico presente em Karl Marx, daí sua afirmação de três classes fundamentais do sistema capitalista. No entanto, compreendemos que o campesinato é uma classe distinta dos proprietários de terra (CAMACHO, 2008).

um Estado capitalista. Para o autor, o território é uma ***totalidade dinâmica/contraditória*** engendrada no processo material de produção/reprodução do capital mediada pelas relações imateriais, a super-estrutura: os poderes simbólicos, políticos, ideológicos, jurídicos, etc. Sendo assim, ao reproduzir sua existência material, por meio das relações de trabalho, a humanidade produz a sociedade. ***A sociedade classista ao reproduzir-se, produz o território***. Sendo que a sociedade capitalista se reproduz dentro de uma lógica que envolve a produção/distribuição/circulação/consumo de mercadorias.

Como já foi discutido, o território é um *posteriori.* O território não existe *a priori*, como o espaço. Ele é produzido socialmente/historicamente por relações inseridas numa lógica, dinâmica e contraditória, do modo de produção vigente. Nesta perspectiva, de acordo com Ariovaldo Umbelino de Oliveira, para entendermos a constituição do território, temos que entender as ***relações sociais de produção***, bem como "[...] a lógica contínua/contraditória de desenvolvimento das forças produtivas que dão a configuração histórica específica ao território. Logo, o território não é um *prius* ou um a *priori*, mas a contínua luta da socialização contínua da natureza". (2004a, p. 40).Esta elaboração teórica defendida por Ariovaldo Umbelino de Oliveira demarca a ***influência marxista*** na interpretação do território. Karl Marx afirmava que: "O que faz com que uma região da terra seja um território de caça é o fato das tribos caçarem nela" (*apud* ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 16). Nesta abordagem, o território é compreendido a partir do ***conflito social***, ou seja, como um ***espaço em disputa***. As ***lutas sociais*** são, portanto, parte inerente ao conceito de território (ALMEIDA; PAULINO, 2010).

A ênfase dada nesta abordagem está no ***movimento***, no ***conflito,*** na ***disputa***, na ***contradição*** e na ***luta de classes*** que perpassa a existência dos territórios. Por conseguinte, o território tem por característica essencial ser ***dinâmico e contraditório*** e, logo, produto/produtor de um constante movimento. Nesta perspectiva, podemos sintetizar o território como sendo "[...] ***a unidade dialética, portanto contraditória, da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve*** [...]". (OLIVEIRA, 2004a, p. 40, grifo nosso).

Numa perspectiva de pensar o campo com suas contradições, conflitos e disputas, a categoria território se torna um elemento importante para nos ajudar a compreender essa realidade. E foi nesta perspectiva que os educandos-camponeses do Curso Especial de Graduação em Geografia - CEGeo se debruçaram sobre o entendimento do território (como veremos mais adiante). Esta interpretação é diferente da concepção de território adotada pelo

Paradigma do Capitalismo Agrário onde o conflito e a disputa não aparecem como elementos fundamentais de análise.

2.5.2 - Os Processos de TDR do Capital e do Campesinato e de Monopolização do Território pelo Capital: o Conflito e a Disputa Territorial

Na ciência geográfica, o Paradigma da Questão Agrária traz a luta de classes intrinsecamente relacionada ao processo de ***construção/domínio/controle territorial***. Este debate é relevante, pois para refletirmos a respeito da questão agrária se faz necessário que incorporemos o debate dos ***conflitos por terra***. Do ponto de vista geográfico não podemos limitar a nossa análise do conflito entre as classes sociais e/ou entre as classes e o Estado sem levar em conta os ***conflitos territoriais***que são partes integrantes da questão agrária (FERNANDES, 2009). Entendemos que os ***conflitos por terra*** são sempre ***conflitos territoriais***, sejam eles entre classes e/ou entre grupos sociais e étnicos distintos.

Com relação ao campesinato, a sua resistência e recriação no capitalismo coloca no centro do debate a questão da ***terra*** e do ***território***. Apesar do atual avanço técnico-científico-informacional(SANTOS, 2002) a disputa pela terra ainda é causa de violência e mortes. Essa terra, meio de produção e recurso natural finito, quando ***controlada*** por um determinado grupo social e/ou classe social se transforma em ***território*** e engendra uma ***disputa***. Com o avanço do capitalismo no campo esta disputa se dá entre a classe capitalista que busca a terra para extrair renda e lucro, e e os povos do campo que buscam a terra como forma de trabalhar, morar, viver, reproduzir seu modo de vida etc.

> A permanência da questão camponesa no mundo "moderno" carrega consigo a problemática ***da terra e do território*** no capitalismo. Por conseguinte não é possível falar em camponês sem fazer referência a esse debate, pois ***a terra, em disputa, se transforma em território e continua desempenhando papel sui generis no capitalismo***. É um bem finito, não pode ser reproduzível avontade, mesmo tendo nela inserido o trabalho. Portanto, por mais que estejamos vivendo um mundo urbano-industrial, com modernização agrícola, ***a terra continua sendo motivo de disputa e mortes***. De um lado, a classe daqueles que usam a terra para ***extrair renda e lucro***, e produzir dominação política; do outro, ***a classe dos camponeses*** que da ***terra precisa para viver***. O resultado tem, sido ***um território em disputa***! (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 16, grifo nosso).

Numa perspectiva de entender as ***disputas territoriais*** existentes no campo - constituídas pelo antagonismo entre os camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.,e os capitalistas do agronegócio - nos apoiamosem nossas análises nos processos que são a

essência da produção dos territórios. Esses processos dinâmicos, dialéticos e simultâneos são:"construção/destruição/manutenção/transformação" (OLIVEIRA, 2004a).

Entendemos que existe a possibilidade de fazermos uma ***leitura geográfica*** do desenvolvimento do capital no campo por meio do processo de TDR[81], ou seja, ***territorialização – desterritorialização – reterritorialização***. No processo de desenvolvimento contraditório do capitalismo no campo ocorrem simultaneamente ***os movimentos de destruição e recriação de territórios capitalistas e camponeses***, mediados pela ***conflitualidade***. As ações de ***territorializaçãocriam*** ou expandem os territórios materiais/imateriais. As ações de ***desterritorializaçãodestroem*** ou causam a diminuição dos territórios materiais/imateriais.

> Os movimentos das propriedades dos espaços e territórios são: ***expansão, fluxo, refluxo, multidimensionamento, criação e destruição.*** A expansão e ou a criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização. Esse movimento explicita a conflitualidade e as contradições das relações socioespaciais e socioterritoriais. Por causa dessas características, ***acontece ao mesmo tempo a expansão e a destruição; a criação e o refluxo. Esse é o movimento do processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização***. (FERNANDES, 2005, p. 20, grifo nosso).

Para Rogério Haesbaert, o ato de territorializar-se está relacionado com a criação de ***mediações espaciais***. São estas mediações que nos propicia "[...] efetivo 'poder' sobre a nossa reprodução enquanto grupos sociais (para alguns também enquanto indivíduos), ***poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de 'dominação' e 'apropriação'*** ao mesmo tempo. [...]". (2006, p.97, grifo nosso).

Todavia, ressalta a necessidade de se considerar nesse processo as ***variantes temporais e espaciais***, além, das ***diferenças entre os grupos sociais*** que estão se territorializando, tendo em vista que os objetivos são diferentes se compararmos, por exemplo, um grupo indígena a um grupo de empresários de multinacionais. Principalmente, no que concerne à escala geográfica de relações estabelecidas por estes grupos. Enquanto os camponeses buscam o território como lugar de reprodução de sua família, os empresários do

[81] Este conceito é trazido para a geografia por Claude Raffestin (1993). Sendo que sua referência teórica foi Gilles Deleuze e Félix Guattari em sua obra *Capitalismo e Esquizofrenia.* De acordo com estes autores a desterritorialização sempre vem procedida da reterritorialização. Em suas palavras: "A desterritorialização [...] é inseparável de reterritorializações correlativas. É que a desterritorialização nunca é simples, mas sempre múltipla e composta: não apenas porque participa a um só tempo por ***formas diversas***, mas porque faz ***convergirem velocidades*** **e** ***movimentos*** distintos, segundo os quais se assinala a tal ou qual momento um "desterritorializado" e um "desterritorializante". (*apud* HAESBAERT, 2006).

agronegócio buscam a expansão das relações capitalistas numa articulação em rede em nível mundial (HAESBAERT, 2006).

Isto quer dizer que, a despeito da impossibilidade de se separar as dimensões do território, dependendo a ***classe social***, ***grupo social*** ou a ***instituição*** muda-se a ***intenção*** da territorialização. A territorialização pode se dá com um interesse mais ***econômico-político*** ou mais ***simbólico-político***(HAESBAERT, 2006). Estas intencionalidades de territorialização diferenciadas entre os sujeitos/classes/grupos sociais distintos se desdobram em ***disputas*** e ***conflitos***. Isto é possível de visualizarmos claramente quando comparamos os objetivos antagônicos pelo qual os capitalistas do agronegócio buscam se territorializar, e os objetivos a serem alcançados pelos camponeses, indígenas ou quilombolas ao se territorilizarem. A oposição aqui se dá entre a busca funcional de auferir renda e lucro de um lado e o objetivo de se reproduzir modos de vida de outro. Portanto, o conflito se dá em torno da criação de territórios para "negócio" ou de territórios para a reprodução de um "modo de vida".

Podemos visualizar os processos de TDR ocorrendo no movimento de instalação de empresas capitalistas, na expropriação ou recriação camponesa, na ação dos traficantes e da polícia[82], na mudança das paisagens, no processo de construção e destruição de paradigmas científicos etc.

> Exemplos de TDR podem ser dados com o ***movimento das empresas capitalistas*** que se instalam e mudam de cidades e países de acordo com as conjunturas políticas e econômicas; ou os ***movimentos do agronegócio e da agricultura camponesa modificando paisagens,*** mudando a estrutura fundiária e as relações sociais; ou ainda quando ***a polícia prende traficantes que controlam determinados bairros*** e semana depois o tráfico é reorganizado; Também quando um ***paradigma entra em crise ou é abandonado*** e tempos depois é retomado. (FERNANDES, 2005, p. 20, grifo nosso).

Para Bernardo Mançano Fernandes (2009), temos os processos de TDR ocorrendo no campo devido à disputa existente entre a criação/destruição dos territórios capitalistas do agronegócio e, por outro lado, a criação/destruição dos territórios não-capitalistas dos povos do campo, como os territórios de camponeses, quilombolas, indígenas etc. Esse embate é fruto de uma ***questão agrária*** inerente a ***contradição estrutural*** da lógica capitalista de produção

[82] A ***destruição dos territórios do tráfico*** no "Morro do Alemão" no Rio de Janeiro é exemplo que ficou marcado no ano de 2011 pela cobertura da mídia que destacava a destruição do território do tráfico e a ocupação da polícia pacificadora. Trocando-se, portanto, os grupos que controlavam o território.

que ao concentrar a riqueza gera, contraditoriamente, a pobreza. Neste contexto, ocorre tanto a ***resistência camponesa***, quanto a ***sujeição de sua renda ao capital***, assim como este processo pode produzir a diferenciação econômica do campesinato.

Este processo de resistência e de sujeição da renda do campesinato ao capital é marcado pela ***conflitualidade***, ou seja, o enfrentamento permanente entre as classes sociais e grupos sociais distintos no campo. Este é um elemento inerente à dialética da realidade que é ***dinâmica, contraditória e conflituosa***. Por isso, este conceito é de extrema importância para compreendermos o processo de produção/destruição/reconstrução dos territórios, ou seja, o movimento de T-D-R. Esta conflitualidade, inerente ao modo de produção capitalista, constrói territórios diferentes materiais/imateriais a partir de confrontos permanentes.

Estamos considerando que o enfrentamento é o conflito, e para explicar esse movimento da realidade utilizamos o conceito de conflitualidade. A conflitualidade é alimentada constantemente pelo movimento desigual e contraditório da capital. Esse movimento engendra os processos de TDR das relações sociais. Esses são processos geográficos que não podem ser pensados fora da relação espaço-tempo (FERNANDES, 2009). É a ***luta de classes*** que movimenta a história da humanidade, segundo Karl Marx, e é esta luta que gera a conflitualidade. No campo essa luta se dá entre ***campesinato***, de um lado, e o ***latifundiário capitalista do agronegócio***, de outro. Portanto, a conflitualidade está no centro do processo de TDR - territorialização-desterritorialização-reterritorialização. Sendo que ***territorialização do capital*** significa concentração de terra e renda, aumento da miséria e pobreza no campo. Mas, a ***territorialização do campesinato*** significa diminuição da desigualdade, desconcentração da terra e reprodução de sujeitos desvinculados da sujeição do trabalho ao capital. Neste processo, ***o campesinato é criado/destruído/recriado***, assim como o capital e seus respectivos territórios.

> A ***conflitualidade*** resulta do enfrentamento das classes. De um lado, o capital expropria e exclui; de outro, o campesinato ocupa a terra e se ressocializa. A ***conflitualidade,*** gerada pelo capital em seu processo de territorialização, destrói e recria o campesinato, excluindo-o, subordinando-o, concentrando terra, aumentando as desigualdades. A ***conflitualidade*** gerada pelo campesinato em seu processo de territorialização destrói e recria o capital, ressocializando-se em sua formação autônoma, diminuindo as desigualdades, desconcentrando terra. Essa ***conflitualidade*** promove modelos distintos de desenvolvimento. (FERNANDES, 2009, p. 8, grifo do autor).

As ***transformações territoriais*** que ocorrem no campo na atualidade, ou seja, os processos de produção/reprodução/destruição/reconstrução dos territórios, não se fazem de

maneira isolada das relações capitalistas de produção e da sua lógica de produção/reprodução ampliada do capital de maneira desigual e combinada em nível escalar globalizado.

De acordo com Ariovaldo Umbelino de Oliveira, o capitalista tem uma lógica de desenvolvimento constituída a partir da produção/reprodução/circulação/valorização do capital, extração da renda da terra, reprodução da força de trabalho e de um exército de reserva. Essa é a lógica de construção/desconstrução de formações territoriais em todo o mundo, que faz com que essas formações territoriais capitalistas globalizadas sejam desiguais.

> A ***lógica do desenvolvimento do modo capitalista de produção*** é, pois, gerada pelo processo de produção propriamente dito (reprodução ampliada/extração da mais-valia/produção do capital/extração da renda da terra), circulação, valorização do capital e a reprodução da força de trabalho. É essa ***lógica contraditória que constrói/destrói formações territoriais em diferentes partes do mundo*** ou faz com que frações de uma mesma formação territorial conheçam dinâmicas desiguais de valorização, produção e reprodução do capital, conformando as regiões. [...]. (2004a, p. 41, grifo nosso).

Em decorrência desse processo de internacionalização da economia, o campo, atualmente, é marcado por um processo de industrialização e de implantação do agronegócio. Esse desenvolvimento da agricultura capitalista permitiu que os proprietários de terra se transformassem em ***capitalistas proprietários de terra***, se apropriando da renda da terra na sua forma diferencial e/ou absoluta. Esse fenômeno está marcado pelo processo de ***territorialização do capital monopolista*** ou de ***monopolização do território pelo capital monopolista***. A existência desses dois processos se deve ao fato de que o desenvolvimento do capitalismo se faz de forma ***desigual e contraditória***. Assim, o capital não transforma de uma só vez todas as formas de produção em produções que são ditadas pela lógica tipicamente capitalista (OLIVEIRA, 1999).

Quando ocorre a ***territorialização do capital monopolista***, o camponês é ***expropriado*** e tende a ***proletarizar-se***, pois nesse caso, o capitalismo, em seu processo de produção/reprodução ampliada do capital, se desenvolve de forma plena. Por isso, o capital destrói o processo de produção/reprodução territorial camponesa, pois estes são expropriados e obrigados a tornarem-se assalariados urbanos ou rurais (os bóias-frias).

Nesse processo, o capitalista é o proprietário industrial e o proprietário latifundiário ao mesmo tempo, por isso extrai, concomitantemente, o lucro da produção industrial e agrícola e a renda da terra gerada dessa produção agrícola. É nessa lógica que se instala o ***agronegócio***, caracterizando a paisagem do campo com a lógica da produção agrícola do

capital mundializado, ou seja, produzindo um "mar" de ***monocultura***. Em outras palavras, quando ocorre o processo de territorialização do capital monopolista...

> [...] ele [o capital] varre do campo os trabalhadores, concentrando-os nas cidades, quer para serem trabalhadores da indústria, comércio ou serviço, quer para serem trabalhadores assalariados no campo (bóias-frias). Nesse caso, ***o processo especificamente capitalista se instala, a reprodução ampliada do capital desenvolve-se em sua plenitude.*** O capitalista/proprietário da terra embolsa simultaneamente o lucro da atividade industrial e da agrícola (cultura da cana, por exemplo) e a renda da terra gerada por esta atividade agrícola. ***A monocultura se implanta e define/caracteriza o campo***, transformando a terra num "mar" de cana, de soja, de laranja, de pastagens etc. (OLIVEIRA, 2004a, p. 42, grifo nosso).

Entretanto, quando ocorre à ***monopolização do território pelo capital monopolista***, o capitalista se utiliza do camponês para produzir seu capital. O capitalista produz capital por meio de relações não-capitalistas (como discutido anteriormente). Neste processo, ocorre a ***recriação das relações camponesas pelo capital***. Nesse caso, o camponês não é expropriado, mas sua ***renda fica subordinada ao capital***, sendo obrigado a repassar o produto do seu trabalho para o capitalista[83].

No processo de monopolização do território pelo capital, o camponês consegue se reproduzir ***enquanto classe e modo de vida camponês.*** A despeito de ocorrer uma ***redefinição das relações camponesaspelo capital***, o camponês continua existindo e se reproduzindo material e culturalmente. Em última instância este processo impede o êxodo rural e a expropriação camponesa, possibilitando uma melhor distribuição de renda. Apesar de, na maioria das vezes, a subordinação da renda camponesa ao capital fazer com que o camponês se reproduza numa situação precária. Por isso, a necessidade de ruptura com o capital, mesmo nesse caso, ainda é considerada relevante.

> [...] ***quando o capital monopoliza o território, ele cria, recria, redefine relações de produção camponesa,*** portanto familiar. Ele abre espaço para que a produção camponesa se desenvolva e com ela o campesinato como classe social. ***O campo continua povoado e a população rural pode até se expandir***. Nesse caso, o desenvolvimento do trabalho no campo pode possibilitar, simultaneamente, a distribuição da riqueza na área rural e nas cidades, que nem sempre são grandes. (OLIVEIRA, 2004a, p. 42, grifo nosso).

[83] Existem outras formas de sujeição da renda camponesa ao capital, como já foi discutido anteriormente, por meio de empréstimos bancários, na compra de insumos e instrumentos agrícola etc.

Esse processo existe na contradição do capitalismo porque "aquilo que o agronegócio não consegue produzir, ele precisa fazer com que alguém produza. O latifúndio não consegue produzir alface, um exemplo, então ele precisa fazer com que os pequenos proprietários de terra produzam alface, não é verdade?" (Als, militante do MPA, ENFF, Jul. 2010).

A monopolização do território pelo capital expressa o processo de organização e uso do território pelo capital industrial. Significa que uma determinada parcela do território está sendo ocupada/explorada para a produção de um determinado produto agropecuário, como, por exemplo, o fumo. E quem está produzindo este fumo são camponeses que, apesar de serem donos de seus territórios e de seu trabalho, de certa maneira, perderam parte de sua autonomia econômica e se tornaram, na maioria das vezes, dependentes dessas agroindústrias que processam este produto (THOMAZ JÚNIOR, 1988).

Essas agroindústrias processadoras condicionam o processo de produção oferecendo alguns insumos agrícolas aos camponeses. Um dos equipamentos cedidos pela empresa é a estufa. Para muitas destas famílias, a renda familiar principal é a que advém do pagamento dessas empresas. Um caso característico é a da empresa fumageira Souza Cruz no sul do Brasil. Vejamos o depoimento de Pl, um filho de camponês da região centro-sul do Paraná. Morador da área rural do município de Guamiranga, bairro Rio Bonito, oito quilômetros da cidade. Sua família vende a sua produção de fumo para algumas fumageiras como Universal, CTA e Souza Cruz. Ele nos conta como as empresas concorrem entre si na busca pelos camponeses fornecedores de matéria-prima, e como é feito a escolha por parte dos camponeses. Bem como quais são as exigências legais a serem cumpridas pelos camponeses para poder participar dessa relação com a empresa. A oferta é tão grande que as empresas fazem exigências para comprar o fumo.Os camponeses que não cumprem as exigências correm o risco de ficarem sem compradores. Neste caso, a família que depende da venda do fumo, pode passar por dificuldades financeiras.

> Vendemos *pra* Universal e *pra* CTA. Só que ano passado nós vendemos mal né, porque... [...] a Souza ela mantém um preço porque eles mesmo produz os seus... faz os seus derivados. No caso, que nem o cigarro, eles... que nem tem a tinta,né, parece, tem xarope [...]. Ano passado nós vendemos mil quilo de fumo da Universal. Feito uma comparação, mil quilo na Universal e mil quilo na Souza (no nome do meu padrinho). Na Universal deu cinco e dois de média, e na Souza deu sete e dois. Deu dois reais de diferença. Na verdade nós fazemos o pedido,né com eles, com a própria firma mesmo, que nem nós (plantamos) *pra* Universal e *pra* CTA, aí já tem esse desde quando foi montada as estufa já. Daí agora nós tentemos já mudar *pra* Souza, mas eles não tão pegando mais pessoas porque já *tá*... eu acho que não sei se eles pegaram tipo uma cota de gente lá e tão se mantendo nisso. E tem gente que *tá* caindo ainda, tem produtor que *tá* saindo fora por causo que não *tá* seguindo todas as regras que eles tão

> colocando. Como, por exemplo, tem que ter tudo a lenha do eucalipto pra secar fumo, não pode usar lenha branca. Daí tem que ter o eucalipto senão... (Nov. 2011).

Neste mesmo sentido, a filha de camponeses Tc, moradora do município de Prudentópolis, nos conta as dificuldades encontradas para vender o seu produto para empresas, pois até a qualidade do fumo é avaliada para decidir o preço que será pago ao produto. Sua família vende a produção para a empresa fumageira Universal. Afirma que a concorrência quase não existe, pois os camponeses aceitam facilmente as ofertas das empresas. Em suas palavras:

> A última vez, nós *vendemo* o fumo bem feio, e "quebrou as perna", né, não passou de quatro real o metro, mas sempre passou a seis, cinco e noventa. Essa é a média. [...]. É dividido, Souza Cruz e Universal é... é dividido. Na verdade não é uma concorrência, né, eu acho que vai aquele que chegar primeiro. Chegou, leva o produtor, né. Teve bastante gente que mudou, nesse último ano por causa da crise mudaram de firma, "tão pulando de galho em galho". Mas eu acho que também depende muito do produtor, se faz um fumo bom claro que eles vão pagar bem, né. Agora se faz uma porcaria... (Nov. 2011).

Todavia, é necessário mencionar que a monopolização do território não extingue as relações camponesas dessas famílias integradas às indústrias. A diversificação da produção continua sendo a marca da organização territorial desses agricultores. No caso de Tc (2011), a mesma mora em um sistema de faxinal[84]. E a família planta, além do fumo, milho e feijão para a subsistência e para alimentar a criação.

Com relação ao Pl (2011) o mesmo afirma que a família tem "[...] dez alqueire e pouco, e lá nós plantamos...tem seis meses que nós se dedicamos mais ao fumo, que nós *tava* plantando.... Que nem esse ano, plantar três alqueire de soja, dois alqueire e meio de milho e plantar mais um... dois alqueire de feijão, mais ou menos".

Corroborando neste sentido de explicar a monopolização do território pelas empresas do setor fumageiro no sul Brasil e, logo, o processo de transferência de renda dos camponeses para estas empresas, temos a pesquisa de Virginia Etges. A autora afirma que o baixo preço pago por estes produtos demonstra a transferência de renda dos camponeses para estas empresas. Aponta também que para as empresas fumageiras é imprescindível que os camponeses continuem produzindo para a subsistência, pois a sua reprodução, enquanto camponês, se faz necessária para que os mesmos continuem fornecendo o seu produto para eles. Em suas palavras:

[84] Forma de organização socioterritorial camponesa tradicional onde os animais são criados à beira do rio sem cercas e sem separação entre as propriedades, apesar de o cultivo da agricultura ser familiar.

> É fundamental para as empresas que o produtor de fumo produza a sua subsistência. Ao tornar-se fumicultor, contraditoriamente, tem que continuar produzindo seus alimentos. O fato de ser produtor de fumo não representa a liquidação da sua condição de camponês. Ele tem uma remuneração baixa, via baixo preço pago pelo produto de seu trabalho, ou seja, ele não é remunerado nos níveis que o produto atinge no mercado permitiria, o que demonstra o processo de transferência de renda do produtor para as empresas. (1991, p. 164).

Por outro lado, no outro processo, o capital se territorializa, apropriando–se de grandes propriedades, em setores econômicos onde a renda é alta, como a soja, a pecuária de corte e, principalmente, na atualidade, nos agrocombustíveis. Mas nos setores alimentícios, de baixo custo, o capital apenas monopoliza o território para extrair uma parcela da renda camponesa da terra. Como explica José de Souza Martins (1981), ***onde o capital não se torna proprietário de terra ele cria condições para extrair o excedente econômico***.

Nesse contexto, podemos sintetizar o ***conflito territorial***, capital X campesinato, da seguinte maneira: ***a territorialização do capital é a antítese da territorialização camponesa***. Para o campesinato se reproduzir enquanto classe se faz necessário que o capitalismo não se reproduza no campo em sua plenitude, ou seja, não se territorialize. Visto que a territorialização do capital no campo desterritorializa o camponês enquanto classe, que terá que se reproduzir enquanto assalariado, desempregado, segregado socioespacial, sem terra ou sem teto. Destituindo-se, assim, de sua condição de classe[85]. Ou ainda, pode se reterritorializar novamente, por meio da luta ou da compra da terra, indicando um processo de recriação. Dito de outra maneira:

> A ***territorialização do capital*** significa a ***desterritorialização do campesinato*** e vice e versa. [...]. No interior do processo de territorialização do capital há a criação, destruição e recriação do trabalho familiar. Da desterritorialização do campesinato produzem-se o trabalho assalariado e o capitalista. [...]. (FERNANDES, 2000, p. 281, grifo do autor).

Sendo assim, a ***recriação de relações não-capitalistas*** e, concomitantemente, a ***acumulação de capital*** propiciada pelo movimento de monopolização do território é fruto da contradição do capitalismo. Esta lógica contém a sua negação que é a luta do campesinato

[85] Destituição de sua classe não significa, segundo Klass Woortmann (1990), perda de suas subjetividades/qualidades, que o autor denomina de "campesinidade". Pois, essas características podem manter-se vivas mesmo nos assalariados da cidade.

contra a transferência de renda para o capital ou mesmo a luta pelo território. Esta dinâmica engendrada pela luta de classes no campo possibilita a criação de leituras geográficas.

> A ***(re)criação do campesinato como uma relação não capitalista é parte contraditória do modo de produção capitalista***, situação que, por sua vez, ao permitir a acumulação do capital via monopolização do território, também contém sua negação, seja na luta contra a transferência de renda, seja na luta direta pela terra de vida e trabalho. [...]. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 58, grifo nosso).

Neste contexto, temos, dialeticamente, como processos concomitantes da estrutura agrária brasileira: expansão do trabalho assalariado nos territórios capitalistas e do trabalho familiar nos territórios camponeses, territorialização do capital e monopolização do território pelo capital. Em suma, estamos propondo uma forma de explicar o espaço agrário contemporâneo, a partir de uma ***análise geográfica/territorial***, através dos processos de***territorialização do capital e a monopolização do território***. Esses processos são instrumentos de explicação geográfica para as transformações territoriais do campo (OLIVEIRA, 2004a).

Este debate perpassou a narrativa de vários militantes dos movimentos sociais que frequentaram o Curso Especial de Graduação em Geografia. A partir desse referencial, eles elaboraram uma interpretação acerca das disputas territoriais entre o capital e o campesinato. Isto permite elaborar melhor estratégias de resistência e de destruição dos territórios capitalistas. Fazendo avançar a *práxis* dos movimentos sociais, a Educação do Campo cumpre um de seus objetivos principais: instrumento da resistência material e cultural camponesa.

2.5.3 - Movimentos Socioterritoriais: um Conceito Geográfico para explicar a Territorialização dos Movimentos Sociais

> *[...] Cabe, portanto, na academia e fora dela entendê-los[os camponeses], dar-lhes visibilidade e, na luta, nos posicionar ao seu lado. [...].* (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 58).

Para conceituar os movimentos sociais vamos utilizar a definição de Maria da Glória Gohn, que afirma que os movimentos sociais são "[...] ações sócio-políticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil". (1997, p. 251). Suas ações se estruturam a partir

de conflitos e disputas na sociedade. Estas ações criam uma identidade coletiva de interesses político-cultural comuns ao grupo organizado em espaços não-institucionalizados. Estes sujeitos interferem de maneira direta nas transformações ou na manutenção da ordem vigente dependendo da ideologia que seguem: progressista ou reacionária.

> [...] ***As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios disputas vivenciados pelo grupo na sociedade***. As ações desenvolvem um processo e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas públicas (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realizam análises de períodos de média ou longa duração histórica, nos quais se observam os ciclos de protestos delineados. Os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam. (GOHN, 1997, p. 251-252, grifo nosso).

A categoria central que explica a existência dos movimentos sociais é a luta social. Esta luta é sempre pela conquista de algo ou pela resistência às mudanças que os atingem. Os movimentos sociais podem ser construídos pelas classes dominantes ou pelas classes subalternas. Estas últimas sempre produziram mais lutas sociais do que as primeiras. A luta das classes dominantes tem por objetivo impor o ponto de vista de uma minoria (ideologia das classes dominantes) para toda a sociedade.

> [...] a ***centralidade da categoria luta social*** junto aos homens em geral explica-nos a existência de movimentos sociais em vários segmentos da sociedade. Eles estão em luta na defesa de seus interesses, ***buscando conquistas ou resistindo às mudanças*** que solapam conquistas anteriores. Sempre atuam em áreas de ***conflitos***. Historicamente sempre foram os setores subordinados os que mais produziram lutas sociais; mas encontramos também lutas e movimentos nos setores dominantes, esses também em busca de construção de sua historicidade. Muitas dessas lutas se desenvolveram entre segmentos das próprias elites, outras foram doas elites contra setores subordinados. [...] referem-se às ações coletivas que buscam retroceder conquistas obtidas por meio de lutas sociais ou ***impor o ponto de vista de***

> ***uma minoria a um conjunto mais amplo, recorrendo à força e à coerção***. (GOHN, 1997, p. 250, grifo nosso).

De maneira geral existem 04 categorias principais de movimentos sociais: 1ª - Movimentos construídos a partir da origem social da instituição que a apoia ou abriga seus demandatários; 2ª - Movimentos sociais construídos a partir das características da natureza humana: sexo, idade, roça e cor; 3ª - Movimentos sociais construídos a partir de determinados problemas sociais; 4ª – Movimentos sociais construídos em função de questões da conjuntura das políticas de uma nação (socioeconômica, cultural etc.); 5ª - Movimentos sociais construídos a partir de ideologias (GOHN, 1997).

Com o avanço da democracia no Brasil e na América Latina, os movimentos sociais populares (das classes subalternas) tornaram-se mais abertos e diluídos. Temos muitos movimentos atualmente emergentes importantes. Estamos vivendo um período histórico de mobilizações onde múltiplos povos e culturas se apresentam à cena política: populações camponesas, indígenas ou comunidades negras,além do movimento de mulheres e em defesa do meio ambiente (PORTO-GONÇALVES, 2002; CASALDÁLIGA, 2004). Estas lutas, também, mesclam-se e são resignificadas, como é o caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil que incorporou em suas lutas de modo próprio a perspectiva socioambiental (PORTO-GONÇALVES, 2002). Neste período histórico devemos estar atentos à evolução desses ***novos movimentos sociais*** que aparecem cada vez mais fortes no cenário político mundial e, principalmente, na América Latina, reivindicando direitos e exigindo mudanças. Estes movimentos por meio de novas práticas vão estabelecendo condições que propiciamaos indivíduos se tornarem sujeitos de sua própria história. Eles surgem como novos atores do cenário político e encontraram na sociedade civil o melhor local de fazer política. Vem demonstrando uma enorme capacidade de organização autônoma ede questionamento das estruturas dominantes vigentes, vislumbrando a potencialidade de conduzir às transformações sociais e radicalizando o processo democrático, tendo como objetivos principais a serem alcançados:a identidade/autonomia/emancipação (LISBOA, 1988; CAMACHO, 2008).Os novos movimentos sociais querem transformar todo o tecido social que está impregnado de relações de poder. Para tomar o poder é necessário, antes de tudo, transformar estas relações.

> [...] Entendem que o poder não está concentrado apenas num determinado ponto (O ESTADO), mas presente em todo o tecido social, em todas as relações que as pessoas estabelecem entre si. ***Para transformar profunda e***

> ***radicalmente a sociedade é necessário construir um poder novo, antes de tomá-lo***. (LISBOA, 1988, p. 21, grifo nosso).

Mesmo que estes novos movimentos sociais não retirem a importância da necessidade de construção de uma consciência de classe e da ruptura desse modelo no embate contra o capital, enxergam a possibilidade de existência de relações de opressão que vão além da unidimensionalidade do embate clássico de assalariados *versus* capitalistas. É uma análise da realidade que não se faz pelo viés do marxismo ortodoxo. Estes movimentos construíram novas relações com o marxismo, inclusive incorporando a religiosidade como característica cultural de resistência à opressão capitalista. Como é o caso da CPT (Comissão Pastoral da Terra), que faz uma leitura do cristianismo a partir da teologia da libertação, e luta ao lado do MST e de outros movimentos sociais do campo pela Reforma Agrária. Isto é possível porque os mesmos tem na radicalização do processo democrático uma meta a ser atingida (LISBOA, 1988; CAMACHO, 2008).

A tomada de decisões pelo coletivo é outra marca dos novos movimentos sociais. Não são somente as lideranças que respondem pelo grupo. Isto retira a possibilidade de personificação do Movimento. Dito de outra forma: "[...] os Novos Movimentos Sociais, por sua vez, enfatizam a organização comunitária, evitando a institucionalização de representação e exigindo uma participação permanente de todos, tanto no processo de tomada de decisões como na própria execução". (LISBOA, 1988, p. 25). Estabelece-se, assim, "[...] sua legitimidade na força do próprio movimento.A sociedade civil passa a ser um novo local de se fazer política e proporciona espaço para criar e experimentar formas diferentes de relações sociais cotidianas, mais democráticas". (LISBOA, 1988, p. 25).

Em se tratando especificamente dos movimentos sociais camponeses, o fator predominante para o aumento desses movimentos sociais, nas últimas décadas, são as próprias estruturas capitalistas historicamente existentes no Brasil. Essas estruturas excludentes acarretam, consequentemente, uma luta por mudanças, seja pelo acesso a terra ou por melhores condições de trabalho. Lutas e reivindicações que possuem um caráter historicamente classista no campo brasileiro (CAMACHO, 2008). Tivemos lutas que marcaram as contradições de classe no campo brasileiro em diferentes épocas. Podemos sintetizá-las historicamente da seguinte maneira: Quilombos, Canudos, Contestado, Trombas, Formosa, Porecatu, movimentos grevistas nas fazendas paulistas de café, as Ligas camponesas e, atualmente, o MST. Das lutas no campo destaca-se, anteriormente ao MST, o Movimento das Ligas Camponesas, que ocorreu no nordeste brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960, e pode ser considerada como a primeira forma mais ampla de movimento social do

campo. As ligas camponesas lutavam contra o processo de expropriação e de exploração por parte dos latifundiários, principalmente, da Zona da Mata nordestina (OLIVEIRA, 1999; CAMACHO, 2008).

Podemos dizer que o maior movimento social do campo brasileiro, hoje, é o MST. Este movimento social que nasce na década de 1980, no Rio Grande do Sul, luta pelo direito de acesso a terra por meio de ocupações nos latifúndios improdutivos, em forma de acampamentos, e luta também pela permanência na terra conquistada nos assentamentos. Nos acampamentos, o MST pressiona o governo para fazer a reforma agrária. Além disso, se utilizam de caminhadas até as capitais e de ocupações de repartições públicas, como o INCRA, numa forma de pressão ao governo. Sua maior atuação é no Centro-Sul do Brasil. Com relação à luta pela permanência na terra, após a conquista dos assentamentos, sua essência está na compreensão de que a luta não termina. No assentamento inicia-se a luta pela construção de cooperativas e de associação de produtores rurais, a fim de que consigam resistir enquanto camponeses no modo capitalista de produção, que busca sempre expropriá-los. O MST significa tanto a luta pela conquista da terra, como a luta pela resistência a reprodução do campesinato enquanto classe. Este é um marco de luta política para o Brasil e, de maneira geral, para a América Latina, sendo lembrado por Chomsky como uma das novidades de luta política na América Latina, ao lado dos zapatistas do México, e para Alain Touraine, "sem a ação do MST, não há reforma agrária". Atualmente no Brasil a discussão acerca da reforma agrária passa, necessariamente, pela ação do MST. Ao contrário do que prega a ideologia dominante, a reforma agrária sem luta nunca foi possível no Brasil, daí a importância dos movimentos sociais neste sentido (OLIVEIRA, 1999; CAMACHO, 2008).

O MST é o maior movimento que integra a Via Campesina. A Via Campesina é um movimento internacional que reúne milhões de camponeses, pequenos e médios agricultores, sem-terra, mulheres de agricultores, povos indígenas, migrantes e trabalhadores rurais de todo o mundo. Este movimento defende a agricultura sustentável de pequena escala, como forma de promover a justiça social e a dignidade. Ele se opõe a agricultura de empresas transnacionais que estão destruindo as pessoas e a natureza (agronegócio). A Via Campesina é composta por cerca de 150 organizações locais e nacionais em 70 países da África, Ásia, Europa e Américas. Ao todo, ele representa cerca de 200 milhões de agricultores. É um movimento autônomo, pluralista e multicultural, independente. Ela foi fundada em 1993 em Mons, na Bélgica. Naquela época, a organizações de agricultores de pequena escala também queria ter sua voz ouvida e participar diretamente nas decisões que afetavam suas vidas.Ela é

respeitada por instituições como a FAO e o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, e é amplamente reconhecida entre outros movimentos sociais do nível local ao global (VIA CAMPESINA, 2013, tradução nossa).

Outro movimento importante que integra a Via Campesina no Brasil, é o MPA– Movimento de Pequenos Agricultores. Este é um movimento camponês, que tem um caráter popular e de massas. Sua base social é organizada em grupos de famílias nas comunidades camponesas. Esse movimento busca resgatar a identidade e a cultura camponesas na sua diversidade, dialogando com outros movimentos sociais em busca da construção de uma sociedade socialista (GÖRGEN, 2012). O MPA é um movimento socioterritorial que surgiu do interior do MST, não como uma dissidência, mas como um movimento com características distintas. Enquanto o MST tem a função principal de destruir territórios capitalistas e construir novos territórios, o MPA tem a função de auxiliar na permanência do campesinato nos seus territórios evitando que sejam destruídos pelo capital. Partindo desse aspecto, poderíamos pressupor que são movimentos que tem em sua essência a composição organizacional semelhante, mas as estratégias de reprodução, de fato, são distintas, além de parte da estrutura desse movimento ser diferenciada (CAMACHO; CUBAS, 2013).

Vemos na organicidade dos movimentos socioterritoriais (como MST e MPA) seis setores principais: Educação (Educação do Campo), Político e Ideológico (formação de líderes), Comunicação (a difusão da interpretação camponesa da realidade), Produção (cooperativismo e associativismo), Cultura (que permite a (re)produção da cultura camponesa) e Frente de Massas (Organização de mobilizações).Tanto o MST Nacional, quanto o MPA em Frederico Westphalen (FW), tem quatro pilares principais como base: organicidade (direção nacional e estadual), formação política (base), produção (organização produtiva) e a luta (manifestações e ocupações). É por meio desses quatro pilares fundamentais que se sustenta a lógica de atuação desses movimentos socioterritoriais. Essa luta está relacionada à resistência e manutenção da propriedade camponesa, com vistas à produção de Alimentos e Energia no território camponês. Mas, também aparece fortemente no âmbito imaterial do próprio território, que é a disputa por políticas públicas que viabilizem o Plano Camponês[86]. Além dessa disputa pelas políticas públicas, o MPA atua na tentativa de

[86] O projeto original é o "Plano Camponês de Desenvolvimento". Esse Projeto surgiu após um longo debate em Brasília, feito entre integrantes do MPA e estudiosos do tema que foi realizada entre 2004 e 2006. Desembocou num estudo sobre o campesinato no Brasil e um plano propositivo para o desenvolvimento territorial rural (um dos pontos principais para esse desenvolvimento era a Organização de Produção desvinculada da lógica do agronegócio).

conscientizar essas famílias do processo destrutivo para o campesinato que é a reprodução da lógica capitalista, construindo outro modelo de produção para manter as características da pequena propriedade camponesa com objetivo focado para a Soberania Alimentar[87]. (CAMACHO; CUBAS, 2013).O Plano camponês está assentado em dois pilares fundamentais: o primeiro é a garantia das condições para se viver no campo e o segundo são as condições para produzir no campo (GÖRGEN, 2012).

Este é um período da constituição de novos sujeitos sociais (mecanismos de reivindicação, discurso e formas de organização voltadas para luta pelo território e pela expansão do mesmo, do território para além da terra). O caso brasileiro remete ao aumento das disputas territoriais, da violência dos ruralistas contra os camponeses. A identidade de luta não é contra um novo inimigo, mas é, na verdade, as metamorfoses dos territórios capitalistas que se expandem com o discurso ideológico do moderno agronegócio. É necessário entendermos que esses movimentos possuem novas maneiras de se movimentar e lutar pelo território. A expansão das relações sociais não-capitalistas e as dinâmicas consequentes delas em contraste com a força do capital nos mostram que a América Latina está em disputa pela terra e pelas ideias (CAMACHO; CUBAS, 2013).

Nesta perspectiva, segundo Bernardo Mançano Fernandes (2005), o conceito de ***movimentos socioterritoriais*** está relacionado com a necessidade de produção de uma ***teoria geográfica*** para o estudo dos ***movimentos sociais***. Tendo em vista que a sociologia não discute os processos de ***produção/construção/transformação dos territórios*** gerada pelos movimentos sociais, bem como a ***destruiçãode territórios capitalistas*** conseguida pela a ação dos movimentos sociais. Esses movimentos sociais produzem espaços sociais e transformam espaços em territórios. Entretanto, o autor faz questão de frisar que não estamos querendo criar, com a consolidação desse conceito, uma dicotomia entre os conceitos de movimentos sociais e de movimentos socioespaciais/socioterritoriais. Nem mesmo indicar a existência de dois sujeitos coletivos distintos. Na verdade, os dois conceitos dizem respeito aos mesmos sujeitos, o que muda, então, é apenas o olhar específico da ciência geográfica sobre o mesmo. Já que ***o movimento social é uma categoria criada pela sociologia***, o que podemos fazer é transformá-lo num ***conceito geográfico.***Podemos transformar uma categoria da sociologia

[87] Esses dados são fruto: da reunião com Romário Rosseto, Marcelo e Débora, membros da Direção Nacional e Estadual do MPA, em Frederico Westphalen (RS), nos dias 23 e 26 de março de 2010; e do trabalho de campo nos dias 24 e 25 de março de 2010, nos municípios de Frederico Westphalen (RS) e Caiçara (RS), para observar a estrutura da CooperBio e essa nova experiência camponesa.

num conceito geográfico a partir do momento em que esta não responde a indagação pertinente ao nosso objeto de estudo. Necessitamos, então, buscar explicações que sejam resolvidas pela ciência geográfica. Em nosso caso a pergunta geográfica é: como ocorre o processo de ***produção dosterritórios pelos movimentos sociais?*** Esta é uma questão cuja resposta diz respeito ao interesse dos geógrafos. Neste sentido, se as relações sociais e as ações dos sujeitos ocorrem no ***espaço geográfico*** ou num ***território***, se torna de fundamental importância para as ciências humanas em geral e, principalmente, para a Geografia, entender a construção/modificação dos espaços e dos territórios pelos movimentos sociais.

De acordo com Bernardo Mançano Fernandes, podemos nomear de movimentos socioterritoriais aqueles movimentos que tem o ***território como trunfo*** e, principalmente, quando o ***território é essencial para a reprodução material e simbólica*** dos sujeitos que estão lutando. Porque "[...] ***os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência.*** [...]". (FERNANDES, 2005, p. 21, grifo nosso). Como é o caso, no campo, dos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc. que não se reproduzem, enquanto classe ou grupo social, sem o seu território. Por isso, Ruy Moreira (2012)[88] tem denominado estes sujeitos da vanguarda revolucionária latino-americana de ***classes territoriais***.

Os sujeitos que constroem estes movimentos socioterritoriais são dotados de ***identidade territorial***[89]. Pois, a luta pelo território passa, necessariamente, além da busca pela manutenção material de sua classe, pela valorização simbólica desse território. Tendo em vista que não existe nenhum território que não tenha algum tipo de ***valoração simbólica*** desse espaço pelos seus habitantes. Toda a dinâmica de construção ***identitária*** desses sujeitos se dá de modo inerente ao território apropriado pelos mesmos (HAESBAERT, 2007).

Os sujeitos dos movimentos socioterritorias, ou as classes territoriais, têm a necessidade de lutarem pela ***conquista e o controle territorial*** para continuarem existindo. Se formos pensar esses movimentos sociais "***no campo e na floresta, os movimentos socioterritoriais são predominantemente movimentos camponeses, movimentos***

[88] Informação Verbal: Aula Magna - Tema: "Século XXI – Final dos Tempos e o Destrutivismo Imanente da Sociedade do Capital: Desafios Epistemológicos para a Geografia e Necessidades Emancipatórias". Data: 28/03/2012. Local: UNESP – *Campus* de Presidente Prudente.

[89] O autor afirma a existência de ***identidades territoriais*** tendo em vista que "[...] ***toda identidade territorial é uma identidade social***, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constitui assim parte fundamental dos processos de identificação social". (HAESBAERT, 1999, p. 172, grifo nosso).

componeses-indígenas e movimentos indígenas em luta pela terra e pelo território. [...]". (FERNANDES, 2005, p. 22, grifo nosso).

A possibilidade de pensarmos o território como um ***trunfo*** vem das interpretações sobre o território de Claude Raffestin (1993). O trunfo pode ser entendido, segundo Aurélio Buarque de Holanda em seu dicionário de Língua Portuguesa, como sendo a "vantagem que permite ou propicia a vitória em luta, discussão, negócio, etc.". Por esta definição vemos a importância do território para as disputas que ocorrem no campo. Assim, não obstante todos os movimentos sociais necessitem do espaço para se reproduzir, apenas para alguns o território é um trunfo. Esta é a diferença entre os movimentos que são apenas sociais ou socioespaciais e os movimentos que são socioterritoriais(FERNANDES, 2005).

Claude Raffestin, ao discutir os ***trunfos do poder,*** considera como trunfos do poder: a população, os recursos naturais e o ***território***. Mas, diz que, dentre os trunfos do poder, o território tem uma particularidade, por conter diversas dimensões e ser um espaço político, por isso, ***espaço de disputa*** de trunfos também. Em suas palavras: "[...] ***o Território é um trunfo particular, recurso e entrave, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo. O território é o espaço político por excelência, o campo de ação dos trunfos.*** [...]. (1993, p. 59-60, grifo nosso). O autor cita que em vários momentos da história, o território, pela sua particularidade de conter diversos trunfos e ser campo das ações, foi o trunfo mais visado, dando como exemplo o período de exploração das colônias pelas nações européias. Em suas palavras: "[...] com muita freqüência, o espaço reproduzido foi o trunfo mais visado. A história colonial está repleta dessas peripécias: interrupções, capturas, desvios, ocupações etc. [...]". (RAFFESTIN, 1993, p. 217).

Corroborando com nossa reflexão, para Marcelo Lopes de Souza os movimentos sociais possuem ***práticas*** de lutas que são ***espaciais***, bem como suas ações de ***resistência***, são ações de ***territorialização***. Em suas palavras, os:

> [...] verdadeiros movimentos sociais e emancipatórios, ambiciosos e dotados de um poderoso horizonte crítico. Se examinarmos suas práticas, veremos que muitas ou quase todas são, em sentido forte, ***práticas espaciais***; se examinarmos suas ***ações de resistência***, verificaremos que elas são, quase sempre, também ***ações de territorialização***. [...]. (2009, p. 67).

Podemos considerar que o ***MST é um movimento socioterritorial territorializado***, pois além de lutar pela conquista de um território, tem a capacidade de organização em rede,

por isso, constroem nessa luta territórios relacionais/fluxos/móveis/descontínuos[90], com estratégias e ações políticas que ultrapassam o nível de escalaridade local. Esses territórios, por serem formados em rede, têm como características: a mobilidade, a fluidez e a descontinuidade. Mas, os movimentos socioterritoriais, também, produzem territórios fixos[91], como os ***assentamentos camponeses***, as pequenas propriedades camponesas, as aldeias indígenas, os territórios quilombolas etc., ***desterritorializando o capital*** nestes espaços que são apropriados materialmente e culturalmente por estes sujeitos(FERNANDES, 2005).

Ainda, para Bernardo Mançano Fernandes, os movimentos socioterritoriais, como o MST, produzem a sua territorialização a partir da ***espacialização***[92] de suas ações,construindo, assim, uma relação interativa de espacialização e territorialização. Neste sentido, o processo de luta do MST pela reforma agrária, constrói o que podemos denominar de ***espacialização*** e ***territorialização do movimento***. Ou seja, "[...] as caminhadas e marchas são formas de manifestação política produzidas na espacialização e produtoras de espacialidades". (FERNANDES, 2000, p. 291).

> Os movimentos socioterritoriais realizam a ocupação através do desenvolvimento dos processos de ***espacialização e territorialização*** da luta pela terra. ***Ao espacializarem o movimento, territorializam a luta e o movimento***. Esses processos são interativos, de modo que espacialização cria a territorialização e é reproduzida por esta. (2000, p. 290, grifo nosso).

Desta maneira, para a conquista do processo de territorialização (territorialização efetiva/conquista do assentamento), os movimentos socioterritoriais constroem ***espaços políticos***. E ao se territorializarem, ao conquistarem o assentamento, destroem outros

[90] Para Bernardo Mançano Fernandes, o ***território relacional*** pode ser considerado como o "terceiro território". Sendo este território "[...] formado por diferentes espaços que são controlados por relações de poder. Estes são territórios fluxos ou móveis controlados por diferentes sujeitos e são produzidos nos territórios fixos do primeiro e do segundo território". (FERNANDES, 2008, p.8).

[91] Fixos, mas também, multidimensionais e multiescalares.

[92] O que estamos denominando de espacialização em nossa análise é o mesmo que Marcelo Lopes de Souza tem denominado de ***territórios dissidentes***. Estes territórios são resultado de ***territorializações intermitentes ou cíclicas dos movimentos sociais***, pois ocorrem em uma ***escala temporal de curta duração***. Para o autor, essas ***práticas espaciais insurgentes de resistência,*** a ocupação de propriedades, bloqueio de rodovias etc. formam esses ***territórios dissidentes***. Em suas palavras: "[...] Essas ações de territorialização, porém, se concretizam em uma ***escala temporal de curta ou curtíssima duração***, e são sempre marcadas, como é óbvio, pela instabilidade, às vezes pelo confronto violento com o Estado: é o que ocorre como ***um prédio ou terreno ocupado por uma organização de sem-teto***, que as pessoas estão expostas a um risco de despejo e de sofrer agressões; é o que acontece, também, com ***uma rua ou uma estrada bloqueada por piqueteros ou sem-teto.*** Esses ***territórios dissidentes,*** expressões de ***práticas espaciais insurgentes***, são, assim como os "territórios móveis" de Robert Sack (1986, p. 20) e aquilo que eu chamei de "***territorialidade cíclica***" (Souza, 1995, pp. 88-9), [...]". (2009, p. 67, grifo nosso).

territórios, como o território capitalista do latifúndio improdutivo ou do agronegócio. Neste caso, o capital é desterritorializado pela ação de um movimento socioterritorial, como o MST. E a ***recriação do campesinato*** ocorre por meio da luta pela terra.

> [...] Os movimentos socioterritoriais para atingirem seus objetivos constroem ***espaços políticos***, espacializam-se e promovem espacialidades. A construção de um tipo de território significa, quase sempre, a destruição de um outro tipo de território, de modo que ***a maior parte dos movimentos socioterritoriais forma-se a partir dos processos de territorialização e desterritorialização***. (FERNANDES, 2005, p. 21, grifo nosso).

Da fase do ***acampamento*** até a conquista do ***assentamento***, onde ocorrem às ***marchas pelas estradas, marchas nas cidades, ocupações de prédios públicos***, etc. temos a ***espacialização*** das lutas, que culmina, por sua vez, na conquista do assentamento. O assentamento, então, resulta na ***territorialização***do movimento. É nesse momento que o campesinato tem a possibilidade de construir um território com a sua identidade, que vise a sua produção/reprodução material e simbólica. Como explica Bernardo Mançano Fernandes: "[...] ***o acampamento é a luta pela terra.Entre o tempo de acampamento e a conquista do assentamento (que configura a territorialização), desenvolve-se a espacialização***. Uma forma é por meio das romarias e ou das marchas". (2000, p. 296, grifo nosso).

Rosemeire Aparecida de Almeida (2006a), também, nos ajuda a compreender esse processo dialético gerado, ao mesmo tempo, gerador do movimento socioterritorial camponês, MST. A autora afirma que é justamente esse processo de territorialização do MST que o diferencia de outros movimentos sociais. E explica cada uma das formas de luta do MST que compõe o seu processo de ***espacialização.*** A forma mais marcante que compõe a espacialização da luta do MST é o ***acampamento/ocupação***. Marcado visualmente na paisagem pela presença das barracas de lona na beira das estradas, a ocupação ocorre em imóveis com indícios de devolutividade e de improdutividade. A organização para a ocupação é feita da seguinte maneira pelo movimento:

> [...] de forma geral, a direção estadual faz o levantamento da matrícula dos imóveis da região com indícios de devolutividade e também de improdutividade, em seguida, os dados são repassados aos setores, para que seja feita a vistoria, isto é, a verificação em *lócus*. Por sua vez, um grupo de militantes, geralmente o setor da Frente de Massa, percorre a região, contatando trabalhadores rurais sem terra. O passo seguinte é organizá-los em grupo, visando à criação de um espaço de diálogo a fim de prepará-los para as regiões de ocupação. (ALMEIDA, 2006a, p.143).

A ocupação de terras cria um fato político que chama a atenção da sociedade em todas as esferas, na mídia, na academia e no Estado. Este último é o que entra em confronto direto com os movimentos socioterritoriais por meio da polícia militar. Vejamos o que diz Als, militante do Movimento dos Pequenos Agricultores, a respeito disso:

> Quando a gente faz lá uma ***ocupação*** de uma determinada área, primeiro a ***mídia*** especula para ampliar o seu consenso, depois a ***academia*** também especula *pra* poder criar o seu consenso, quando somente pelo consenso o ***Estado*** não consegue nos expurgar da área, aí ele manda seu braço da ***coerção***... o choque, a cavalaria, com bombas de gás lacrimogêneo. (ENFF, Jul. 2010).

A ocupação de terra é um ato ***radical***, todavia, para os contrários aos movimentos socioterritoriais camponeses o radicalismo significa um ato ilegal e violento. No entanto, para o MST, este radicalismo significa atacar a raiz do problema diretamente. Com relação a esta perspectiva do Movimento, MC, militante do MST/ES e estudante do CEGeo, nos explica: "[...] quem não defende nós, acha que a ocupação de terra é uma ocupação ***radical***, e *pra* nós é mesmo, você ***ocupar um latifúndio improdutivo*** no Brasil [...] tem que ser um ato de ***radicalismo***, e a ocupação [...] é um ato radical, não deixa de ser". (UNESP, Jan. 2011).

O militante do MST, Mrc,militante do MST/SP e estudante do CEGeo,nos conta sobre uma experiência ocorreu na região de Promissão no estado de São Paulo. Relata que nesta região se formou o maior acampamento do estado de São Paulo (acampamento da Fazenda Jangada) que foi responsável por consolidar o MST no estado. Nesta região também, está o maior assentamento do estado de São Paulo, o assentamento Reunidas.

> A luta na minha região ela também teve, digamos assim, teve o seu auge no final da década de 80, com grandes mobilizações lá na região de Promissão mesmo, uma grande ocupação, um ***grande acampamento com mais de 600 famílias***. E ali foi transformando, foi sendo transformado em assentamento por volta dos anos de 1988. Foi desapropriado um grande latifúndio de mais de 17000 hectares que hoje ***tem o maior assentamento do estado de São Paulo,*** né, que é o ***assentamento Reunidas***, com 637 famílias assentadas. Depois dessa ocupação e do assentamento dessa fazenda Reunidas, impulsionou grandes lutas na minha região. A minha região foi uma região que aconteceu ***o maior acampamento do estado de São Paulo***, que é o ***acampamento daFazenda Jangada em Getulina,*** né, na cidade de Getulina, onde mais de 3000 famílias ocuparam a área. Foi um processo muito rico de experiência, e um processo que a gente costuma dizer que ***consolidou o MST aqui em São Paulo***, aquela ocupação é a ocupação que de fato consolida o MST aqui em São Paulo. [...]. Então a minha região ela tem essa característica, ela não é, digamos assim, não é as primeiras a realizarem a luta de retomada pela terra no estado de São Paulo, mas foi uma das mais importantes. [...] Então a minha região foi um dos berços do MST no estado de São Paulo, hoje ela tem mais ou menos umas 1300 famílias assentadas, e a luta continua, né, temos mais ou menos umas 400 famílias acampadas. (UNESP, Jan. 2011).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Segundo Rosemeire Aparecida de Almeida (2006a), juntamente com o acampamento à beira da estrada há outras estratégias de espacialização marcantes do MST. Estas formam um conjunto de formas coletivas de mobilização e manifestação que não se separam umas das outras, se integrando a uma totalidade interdependente de ações onde uma influencia a outra ou, mesmo, culmina em outra. Segundo a autora essas ações são as seguintes: ***ocupações de propriedades rurais, públicas ou privadas; romarias e caminhadas; bloqueio de estradas; acampamentos em locais públicos; ocupações de órgãos públicos; grandes celebrações religiosas; assembléia em locais públicos; festas comemorativas de eventos***; ***recuperação de alimentos.***

Estas práticas espaciais visam à conquista do assentamento, ou mesmo a permanência nele.Por isso, este éum processo histórico de conquista do ***chão de morada***, sinônimo de terra conquistada e livre (ALMEIDA, 2006a). Segundo GB , militante do MST/SC e estudante do CEGeo, o assentamento é um espaço que garante a continuidade da ***militância***: "Nós *entramo* como todo mundo, com o intuito de ganhar terra, e *ganhamo*, *conquistamo*, eu e minha família toda e eu... eu acho que o assentamento propicia que a gente tenha ***espaço de militar*** porque é sempre convidado, chamado *pra* luta, né". Ressalta ainda que a partir dos assentamentos de Abelardo Luz/SC podemos confirmar que os assentamentos da reforma agrária são espaços de produção de alimentos:

> Há muita produção, de cereais, de um modo geral, mas de leite, né, que é uma linha de produção que a gente... o Movimento sem terra tem priorizado, agora *tamo* com um frigorífico de peixe, então o pessoal tem se preocupado em implementar nos assentamentos essa produção, né. Então da linha de produção eu diria assim que *tá* resolvido, né, nunca... ***se alguém tem dúvida que reforma agrária produz alimento, produz riqueza, pode confirmar que isso de fato acontece lá,*** né. (UNESP, Jan. 2011).

O militante do MST Mrc relata que, apesar desta experiência não existir mais, o MST da região de Promissão/SP desenvolveu uma experiência de organização de assentamentos bastante importante na década de 1990. O assentamento Reunidas[93] (maior assentamento do estado de São Paulo e segundo maior do Brasil) contava com refeitório,

[93]A fazenda "Reunidas" foi desapropriada pelo Governo Federal em Junho de 1986. Em Março de 1.988 começaram a entrar na Fazenda as 607 famílias inscritas e selecionadas de 16 municípios da região. O Reunidas conta com um número de 05 Escolas Estaduais, que atendem crianças de 1.a 4º. Série e uma escola de 2º. Grau. Há também 02 postos de saúde, que recebem visitas semanais de médicos e dentistas. Alguns Dados: 20 milhões de litros de leite por mês; 40 mil caixas de legumes/ano; 500 mil sacas de cereais/ano; 5 mil caixas de frutas/mês (CÂMARA MUNINICIPAL DE PROMISSÃO, 2012).

rádio comunitária, ciranda infantil, escola, campo de futebol, cooperativa etc. Em suas palavras, o MST da região de Promissão...

> [...] desenvolveu na década de 90 uma das mais interessantes experiências de cooperação nas áreas de assentamentos de reforma agrária, com ***cooperativa***, com ***refeitório coletivo***, com ***rádio comunitária***, com ***ciranda infantil*** onde os pais iam trabalhar e as crianças ficavam na ciranda, uma ***escola***, ***campo de futebol***, estrutura de jogos, enfim, mas depois por uma série de questões, contradições internas e externas, acabou minando essa iniciativa, mas deixou uma experiência positiva *pro*Movimento avançar em outras partes, né. (UNESP, Jan. 2011).

Outra experiência importante construída pelo MST, diz respeito à criação das ***comunas da terra***. São assentamentos próximos a cidade, com outra dinâmica. Estabelecendo assim uma relação mais integrada com a cidade. É o que nos relata o militante do MST Vd da região de Ribeirão Preto/SP, assentamento Mário Lago.

> Lá [assentamento Mário Lago] tem uma diferença um pouco dos outros assentamento porque é uma ***comuna da terra***, e a comuna ela tem umas característica que é diferenciada dos outro assentamento [...]. Geralmente, o assentamento [comuna] é próximo ao grande centro urbano né, *pra* você ter um fácil acesso *pra* escoar a mercadoria. Os lotes são menores, mas como você tem um mercado próximo você não precisa ter um lote grande, né, e o estilo de produção você (muda) na questão de hortifrutigranjeiro, né, tudo que se produz consegue vender fácil porque o comércio da cidade você tem bastante área *pra* se comercializar. Em Ribeirão [Ribeirão Preto/SP] que produz só 5%, 8% do que consome a cidade, né, então tudo vem de fora no Ceasa, então como a gente consegue produzir um pouco dentro daquela área, o que a gente consegue produzir a gente vende tudo. E os programa de governo hoje também ajuda bastante, que é o PAA, doação simultânea, o (compra) direta, banco de alimento, merenda escolar [...]. (UNESP, Jan. 2011).

Com relação a comuna da terra, Antonio Thomaz Junior afirma que esta forma de organização territorial traz uma outra perspectiva de luta que tenta dialogar de maneira dialética com os movimentos sociais urbanos a fim de romper com a dicotomia campo-cidade para a construção de um projeto político revolucionário envolvendo todas as classes subalternas. Em suas palavras:

> [...] o MST também direciona ações para os centros urbanos, não somente restritas à política de arregimentação, por meio do coletivo da Frente de Massa, mas na organização de assentamentos que possam cumprir outros papeis e não exclusivamente a produção de alimentos, como é o caso das Comunas da Terra, experiência em implementação nas proximidades da Região Metropolitana de São Paulo. (THOMAZ JUNIOR, 2009b, p.166).

A disputa com o agronegócio na região de Ribeirão Preto é complexa, tendo em vista que a mesma é considerada como a ***capital do agronegócio***, principalmente, do setor sucroalcooleiro. Os movimentos socioterritoriais estão com dificuldades de conseguir retirar

do capital e conquistar ainda 9000 hectares de terras devolutas que estão cobertas pela cana. Assim, o assentamento Mário Lago foi à única conquista do MST em Ribeirão Preto.

> [...] o Movimento conseguiu fazer um assentamento dentro de Ribeirão Preto, por toda a fama que ela tem de ***capital do agronegócio*** e conseguiu uma área lá dentro, não é fácil. Inclusive foi a única, nunca mais a gente conseguiu uma área igual aquela ou próxima daquela em Ribeirão, hoje *tá* difícil *pra* caramba ali. Por mais que a gente sabe que tem ***9000 hectares*** em Ribeirão Preto de área que pertence ao Estado, mas você não sabe onde que é, porque é um ***mar de cana***. Teria que achar essas áreas. (Vd, UNESP, Jan. 2011).

Outra experiência de assentamento é relatada pelo militante do MST, En. O mesmo mora no assentamento Franco Duarte, município de Jequitinhonha/MG. Esse assentamento possui uma diversidade de elementos em sua composição. Tem uma grande ***reserva florestal*** de 3.500 hectares, uma ***agrovila*** e um sistema de exploração ***coletiva*** na chapada a 1200 metros de altitude que remete ao sistema de exploração tradicional camponesa na região. Nesta parte, funciona um sistema de ***extrativismo*** de madeira e frutos e é onde se cria o gado. O assentamento foi criado na beira do rio Jequitinhonha que possibilita a construção de um sistema de irrigação, tendo em vista que o clima da região é o semi-árido.

> O nosso assentamento hoje, de certa forma, é novo, né [7 anos]. [...] temos uma área que era de ***7630 hectares***, né, é o total da área, né, mais de 3500 ficaram *pra****reserva florestal***, ***áreas de preservação permanente***, e as outras 3000 e poucas hectares, umas 3200 foram divididas entre as 93 famílias, né. E entre essas, nós dividimos também quatro tipos de área. Então, nós preferimos morar em agrovila, não é bem agrovila, mas moramos em proximidade *pra* não se distanciar, se esparramar no meio das 3000 e poucas hectares. Então, nós montamos as casas, o local de moradia próximos um ao outro e onde cada uma, cada família tem mais ou menos oito hectares e trabalham ao redor de sua casa. E, além disso, nós temos duas áreas que são *pra****exploração coletiva na Chapada***, que é um assentamento que tem na altitude bem diferenciada, né, a parte da altitude chega a dar ***1200 metros de altitude*** enquanto que a parte baixa dá em torno de 500 metros de altitude, então a diferenciação é de 700 metros no assentamento. Então, essa parte de chapada é *pra* exploração coletiva, seguindo um pouco a ***lógica tradicional das famílias do Jequitinhonha***, que é a parte de chapada, a ***área de mata, onde se tira a madeira, se tira frutos, se cria o gado***... [...] e também quando nós fizemos nosso assentamento, faz margem com o Jequitinhonha, temos vinte hectares por núcleo, né, mais ou menos em média de um hectare por família, *pra* exploração coletiva também na beirada do rio onde poderá se fazer, e alguns já tão fazendo já, o caso nosso grupo lá, a exploração com irrigação, como é uma região semi-árida, né. (ENFF, Jul. 2010).

Consideramosque a maioria dos educandos-camponeses que estudaram no Curso Especial de Graduação em Geografia, por serem militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, vivenciaram na prática estas questões que foram apresentadas nesta parte da tese. Ou seja, os processos de espacialização e de territorialização do Movimento.

2.5.4 - O Agronegócio: Territorialização do Capital no Campo

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades[94]

O conceito de agronegócio, na língua portuguesa, que deriva da palavra *agribusiness,* foi cunhado em 1957 por Davis e Goldberg e significa um ***complexo de sistemas*** que integra todas as dimensões da economia capitalista: ***agricultura – indústria – comércio - finanças***. Esses sistemas estão sob o controle das transnacionais.

> A primeira formulação do conceito de agronegócio (*agribusiness*) é de DAVIS e GOLDBERG, 1957. Para os autores, o ***agronegócio é umcomplexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças***. [...] Compreendemos que essa condição confere às transnacionais do agronegócio um poder extraordinário que possibilita a manipulação dos processos em todos os sistemas do complexo. (FERNANDES, 2008a, p.165, grifo do autor).

Conforme explica João Pedro Stedile (2006a), apesar de a palavra agronegócio significar qualquer operação comercial de produtos agrícolas, no Brasil esse conceito ganhou uma nova significação, está relacionado com a implantação de um modelo de produção agrícola que é fruto de uma aliança com o capital agropecuário internacional representado pela Associação Brasileira de *Agribusiness*. Seu fundador foi um grande produtor de cana, laranja e soja chamado Roberto Rodrigues.

O agronegócio compreende ao neoliberalismo globalizado territorializado nos latifúndios do campo brasileiro. Houve uma aliança subordinada dos latifundiários, com os capitalistas exportadores e as empresas transnacionais que controlam o mercado agrícola mundial, as sementes, a produção de agrotóxicos e a agroindústria. O resultado dessa fusão é o agronegócio (STEDILE, 2006a).

Nesse complexo de sistemas globalizados temos dez empresas transnacionais que controlam todo o mercado do setor de agronegócio. Estas empresas são: "[...] Monsanto, Bunge, Cargil, ADM, Basf, Bayer, Sygenta, Novartis, Nestlé e Danone, controlam praticamente toda a produção agrícola, de agrotóxicos, de sementes transgênicas e o comércio agrícola de exportação" (STEDILE, 2006a).

Agronegócio foi o novo nome dado para denominar o modelo de desenvolvimento do capitalismo no campo. Modelo este que não tem nada de novo, pois é uma forma

[94] Autor: Cazuza e Arnaldo Brandão. Álbum: O Tempo não para. Ano: 1988.

atualizada das *plantations* da época colonial. Mudam-se, apenas, as formas de exploração da natureza e do ser humano devido ao avanço tecnológico e a conquista de direitos trabalhistas.

> ***Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista***. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem. (FERNANDES, 2011, p. 1, grifo nosso).

Por isso, concordamos com Ariovaldo U. de Oliveira (2003) que o agronegócio é a contradição que pode ser sintetizada, concomitantemente, nos termos: "***Barbárie e Modernidade***", isso significa dizer que esse ***"modelo agrário-agrícola"*** brasileiro (PORTO-GONÇALVES, 2004) apresenta uma roupagem moderna de alta produtividade (que em se tratando de alimentos é mentira, pois quem mais produz é a pequena propriedade), com tecnologia avançada, produção de *commodities*, etc. Por outro lado, esconde, ideologicamente, suas raízes intrinsecamente ligadas ao modelo latifundiário colonial nacional de *plantations* e, logo, a sua exclusão social e degradação ambiental como continuidade.

Daí, a expressão "moderno-colonial" utilizada por Carlos Walter Porto-Gonçalves (2002) para explicar as relações capitalistas ditas modernas nos países subdesenvolvidos. Como nas tradicionais "*plantations*" coloniais, o agronegócio baseia – se, ainda, na tríade: ***latifúndio, monocultura e exportação***. Mudou-se apenas a tecnologia empregada e a forma de ***exploração de trabalho***, de ***escravo*** para ***assalariado***, todavia, em muitos casos, este trabalho é, também, análogo ao escravo.

Para Carlos Walter Porto-Gonçalves, o atual modelo agrário-agrícola nacional, o agronegócio, está ancorado em dois pilares básicos: "[...] (1) no uso de um modo de produção de conhecimento próprio do capital que se traduz na supervalorização da ciência das técnicas ocidentais (que se querem universais); e (2) na expansão das terras cultivadas, sobretudo em regiões onde as terras são baratas". (2004, p. 224). A estrutura desse modelo agrário-agrícola nacional é a aliança entre o capital nacional e o capital internacional: capitalistas proprietários de terra, o capital financeiro internacional, capital industrial, sobretudo, agroquímico e o capital comercial.

> [...] esse modelo agrário-agrícola analisado, que se apresenta como o que há de mais moderno, sobretudo por sua capacidade produtiva, na verdade atualiza o que há de mais antigo e colonial em termos de padrão de poder ao estabelecer uma forte oligárquica entre: (1) as grandes corporações

> financeiras internacionais; (2) as grandes indústrias-laboratórios de adubos e de fertilizantes, de herbicidas e de sementes; (3) as grandes cadeias de comercialização ligadas aos supermercados e farmácias; e (4) os grandes latifúndios exportadores de grãos. Esses ***latifúndios*** produtivos são, *mutatis mutandis*, tão modernos como o foram as grandes fazendas e seus engenhos de produção da principal *commodity* dos séculos XVI e XVII: a cana-de-açúcar, no Brasil e nas Antilhas. À época não havia nada de mais moderno. A modernidade bem vale uma missa! (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 227, grifo do autor).

Apesar de o agronegócio ser uma repetição do passado, sua terminologia vem para mudar uma imagem desgastada do latifúndio improdutivo no Brasil. Tentam apresentar ideologicamente uma perspectiva moderna da agricultura capitalista no Brasil. Esses territórios capitalistas passam ser o sinônimo de um espaço produtivo e intocável que não pode ser ameaçado pela ocupação da terra. O território do latifúndio improdutivo e atrasado pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, já o território do latifúndio produtivo e moderno apresenta-se como sagrado e não pode ser violado (FERNANDES, 2011).

Segundo Bernardo Mançano Fernandes, o agronegócio é responsável pela expansão da conflitualidade, pois ampliou o controle sobre o território e as relações sociais, intensificando, assim, as injustiças sociais. Mas, diferentemente do latifúndio improdutivo, o agronegócio não significa apenas concentração fundiária, pois controla além da terra, as tecnologias de ponta. Assim, "O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. [...]". (2009, p. 38).

A lógica desigual-contraditória-combinada do agronegócio é a mesma que rege as relações capitalistas de produção: quanto mais se produz, mais gera exploração do homem e da natureza, mais produz mais-valia, mais concentra/acumula/amplia o capital, e a consequência desse processo é a ampliação das desigualdades sociais. Mas, a especificidade desse processo está no fato de que, atualmente, o domínio da ciência, técnica e informação em nível mundial (SANTOS, 2001), possibilitou ao capitalismo territorializado no campo produzir mais com menos tempo e espaço. Este fato aumentou o poder do agronegócio no Brasil e no mundo.

> [...] O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade. A utilização de novas tecnologias tem possibilitado, cada vez mais, uma produção maior em áreas menores. Esse processo significou concentração de poder – consequentemente – de riqueza e de território. Essa expansão tem como ponto central o controle do conhecimento técnico, por

> meio de uma agricultura científica globalizada. (FERNANDES, 2009, p. 39).

Esse domínio tecnológico por parte do capital nunca será capaz de diminuir as desigualdades socioeconômicas, pois são geradas pela própria lógica destrutiva do capitalismo. O latifúndio improdutivo foi substituído, porém, a exclusão social continua se reproduzindo. Enquanto o latifúndio improdutivo excluía pela sua concentração de terra e não-produtividade, agora o agronegócio exclui porque concentra nas mãos de poucos além da terra, renda, tecnologia, *commodities*etc. O ***discurso ideológico de produtividade***[95] ***e modernidade*** do agronegócio visa esconder a verdadeira essência estrutural que fundamenta a sua existência: a ***concentração de terra e renda e a exploração do ser humano e da natureza***, exploração esta que chega ao limite do retorno ao tempo colonial com a ocorrência, muitas vezes, de trabalho análogo ao escravo. característica do capitalismo dos países subdesenvolvidos[96]. Dessa forma, independente do termo que podemos denominá-lo: ***agricultura capitalista, agricultura patronal, agricultura empresarial***, ou ***agronegócio***, o que está na sua raiz, na sua essência, é a ***lógica destrutiva do capital***(FERNANDES, 2009).

Esta condição capitalista constrói uma realidade marcada pela desigualdade e a exploração. A territorialização do capitalismo no campo deve ser entendida num contexto de internacionalização da economia do Brasil num mundo capitalista globalizado. Isto quer dizer que, hoje, os grandes grupos econômicos - nacionais e, sobretudo, internacionais - comandam a exploração de nossos recursos naturais visando à exportação. Esta lógica, por sua vez, é justificada pelos governantes e pelas elites como sendo necessária para o pagamento da dívida externa que, entretanto, é impagável. Ou seja, o trabalhador brasileiro vende sua força de trabalho para que as nações desenvolvidas se apropriem de nossos recursos naturais. Dito de outra maneira:

---

[95] Apesar da grande diferença entre o latifúndio arcaico e o latifúndio moderno do agronegócio seja a produtividade, até mesmo sua produtividade é questionável. Primeiro que a produtividade do agronegócio ocorre apenas onde a renda é alta, como já afirmamos a partir de José de Souza Martins (1981), ainda assim, não é em todos os lugares que ela ocorre da mesma forma. Analisando os dados do Censo, Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2003) estabelece uma comparação em termos produtividade, e nesta análise as grandes unidades perdem em produtividade para as pequenas em quase tudo, inclusive na soja (relação área e produção). Por isso, em escala nacional, a produtividade do agronegócio é um mito sustentado apenas com o seu discurso ideológico a fim de tentar universalizar a ideia para toda a sociedade de que ele representa a constituição de benefícios para toda a sociedade. Tendo em vista que a concentração de riqueza é tanta que sobram migalhas que se transformam em instrumento ideológico a dominar as ideias das classes subalternas para fazê-los defender o agronegócio.

[96] Por isso, Calos Walter Poto-Gonçalves (2001; 2002; 2004) diz que não há nada mais arcaico que o agronegócio, réplica das *plantations* do período colonial. Assim, ele representa bem nossa moderna-colonialidade.

> A sociedade se move, se agita. Os grandes grupos econômicos vão implantando seus grandes projetos de exploração/expropriação das riquezas naturais do país. E em nome do "exportar é o que importa", a riqueza produzida no Brasil não tem conseguido pagar a impagável dívida externa que estes mesmos trabalhadores não fizeram. O lugar do Brasil no contexto do capitalismo monopolista se redefiniu, redefinindo o lugar internacional do trabalho dos trabalhadores brasileiros. O país produz para as nações avançadas consumirem. E objetivando produzir para exportar, o país endividou-se e foi endividado. A lógica da dívida não é e é, ao mesmo tempo, nacional. A economia brasileira internacionalizou-se, mundializou-se no seio do capitalismo mundial. (OLIVEIRA, 1994, p.136).

Neste contexto de internacionalização da economia capitalista, podemos dizer que os mesmos processos mundiais de precarização e intensificação da exploração do trabalho estão presentes no campo brasileiro. Dito de outra maneira:"[...]a***reestruturação do capital também chegou ao campo***e junto com ela o aguçamento das contradições que redefinem amplamente a dinâmica da gestão societária do capital sobre o trabalho e da sociedade em geral". (THOMAZ JUNIOR, 2003, p.83, grifo nosso). Esta complexidade da reestruturação produtiva do capital traz desdobramentos espaciais e territoriais devido à intensidade de competitividade imposta pelas transformações neoliberais a partir do final da década de 1980. Por isso, a luta dos movimentos camponeses é uma reação à intensificação da concentração da propriedade da terra, de renda e de capital, que resulta em elevadas taxas de desemprego e de precarização das condições sociais do trabalho (THOMAZ JUNIOR, 2003).

Acompanhando a intensificação desse processo de exploração do capital, temos um maior apoio ao agronegócio por parte do Estado, se tornando a prioridade econômica e política por ser, segundo o discurso ideológico da nossa elite, modernizador do campo brasileiro. Entretanto, o que essa aparência, ideologicamente, esconde é que o agronegócio é "[...] portador de divisas, modernizador, aglutinador de uma elite rica, porém, ao mesmo tempo, concentrador de renda e de terra e gerador de pobreza na população do campo". (BALDUÍNO, 2004, p.23).

O Estado que tem incentivado ao agronegócio, muitas vezes, tenta justificar a sua territorialização em um determinado local por meio do discurso ideológico da ***vocação regional***. Vejamos o que diz o militante do Movimento dos Pequenos Agricultores, Als, sobre a maneira como Estado, capital e ONG (Espírito Santo em Ação) se articularam para construir um discurso ideológico acerca da importância da territorialização do agronegócio em sua região (extremo-norte do estado de Espírito Santo).

> No caso do agronegócio, especificamente, nós precisamos conhecer as suas movimentações, as suas alianças que se dão com o Estado através das políticas econômicas. Porque o que

> chega hoje de decisão lá na minha comunidade, lá no seu bairro, não dá *pra* saber mais o que é ***Estado*** e o que é ***capital privado***. É uma mão operando a partir de um cérebro enxertado entre o capital e o Estado. Lá no Espírito Santo *tamo* vivendo agora uma ***reestruturação territorial da produção*** no Estado do Espírito Santo. Faz parte de um projeto, plano estratégico de desenvolvimento da economia capixaba, chamado plano 20/25. ***O governo do Estado do Espírito Santo***, junto com ***um conjunto de empresas***, se articularam a uma ONG, olha *pra* você ver a importância das ONGs, chamada ***Espírito Santo em Ação***, assessorada por uma empresa de consultoria chamada MACROPLAN, Marcos Planejamentos, financiado pela Petrobrás. Fez, então, um estudo minucioso do território capixaba e propôs *pra* ali em desenvolvimento econômico. Fatiou o Espírito Santo em vários setores e a todo seu potencial natural, solos, relevos, hidrografia, também o seu potencial de logística, também a própria cultura da economia daquele local, a forma que a sociedade *tá* organizada ali, os índices de pobreza, de analfabetismo, tal, tal, tal, e propôs ali uma lógica. Então dividiu o Espírito Santo em doze microrregiões, a microrregião que eu estou é extremo norte capixaba, chamada, né. Então, a partir desse plano eles estabeleceram uma lógica *pra* educação, nós estamos recebendo agora de presente lá um CVT, Centro Vocacional Tecnológico, e qual é a vocação da nossa região? Agronegócio. Então a ***nossa região tem um potencial natural, social e cultural para agronegócio***. (ENFF, Jul. 2010).

O discurso ideológico dominante esconde que toda esta produtividade defendida pelo agronegócio tem como motor financiamentos, muitas vezes, do próprio Estado. Logo, não há nenhum mérito real por parte do mesmo nem com relação a sua produtividade.

> [...] se a gente pegar e olhar, o ano passado o modelo do agronegócio *pra* produzir... 120 bilhões, eles tiveram que pegar 97 bilhões de créditos. Então, o que eles produziram foi basicamente crédito. Quem financiou esse crédito? Ou foi o Estado ou foi as grandes corporações que são ligadas ao capital financeiro, né, que lucraram. (En, militante do MST, ENFF, Jul. 2010).

Com essas características descritas no que concerne ao agronegócio, os impactos sociais causados por este modelo de produção agrícola são notáveis na sociedade brasileira. Tendo em vista que o aumento da concentração fundiária, característica inerente ao modelo de produção do agronegócio, desterritorializa os camponeses, causando o êxodo rural. Corroborando nesta análise, João Pedro Stedile afirma que: "[...] a concentração da propriedade da terra continuou aumentando. Eles acumularam nestes últimos anos mais de 30 milhões de hectares, somente nas fazendas acima de 1.000 hectares [...]". (2006a, p.17).

O Brasil é o quinto país do mundo em extensão territorial, portanto, o problema de acesso a terra não era para existir dentro do território brasileiro. Mas,concluímos, analisando a nossa estrutura fundiária via dados oficiais do INCRA, que temos uma intensa concentração fundiária no Brasil. De nossa área territorial total de 850,2 milhões de hectares, temos 170,0 milhões de terras devolutas. Estas terras são públicas, pertencem ao Estado e a União e devem ser utilizadas para a reforma agrária segundo a nossa constituição. O problema é que estas terras estão ocupadasilegalmente.Isto significa que existem latifundiários com propriedades

maiores do que seus títulos alegam oficialmente. Esta privatização ilegal de terras públicas compreende ao que denominamos de Grilagem. Esta é uma denominação utilizada para se referir a terras apossadas de terceiros de maneira fraudulenta ou pela força (ALMEIDA, 2004). Os dados da estrutura fundiária brasileira são os seguintes:

> [...] [O Brasil tem] uma área territorial de 850,2 milhões de hectares. Desta área total, as unidades de conservação ambiental ocupavam no final do ano de 2003, aproximadamente 102,1 milhões de hectares, as terras indígenas 128,5 milhões de hectares, e área total dos imóveis cadastrados no INCRA aproximadamente 420,4 milhões de hectares. Portanto, a soma total destas áreas dá um total de 651,0 milhões de hectares, o que quer dizer que ainda no Brasil aproximadamente ***199,2 milhões de hectares de terras devolutas***. Ou seja, terras que podem ser consideradas a luz do direito, como ***terras públicas*** pertencentes aos Estados e a União. Mesmo se retirarmos 29,2 milhões dessa área ocupada pelas águas territoriais internas, áreas urbanas e ocupadas por rodovias, e posses que de fato deveriam ser regularizadas, ainda restam ***170,0 milhões de hectares***. Essas terras devolutas, portanto, públicas, estão em todos os Estados do país. Entretanto, [...] não há terra sem que alguém tenha colocado uma cerca e dito que é sua. Assim, os que se dizem "***proprietários" estão ocupando ilegalmente estas terras***. Ou seja, suas propriedades têm provavelmente, uma área maior do que os títulos legais indicam. [...]. (OLIVEIRA, 2003, p. 126-127, grifo nosso).

Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira, existem latifúndios do tamanho de alguns estados brasileiros. Isto significa que no Brasil estão os maiores latifúndios já registrados na história da humanidade. Nem no feudalismo europeu tivemos tal concentração de terras. Por isso, a estrutura fundiária brasileira pode ser resumida em uma frase: "***muitos têm pouca terra e poucos têm muita terra***". Em suas palavras:

> [...] ***no Brasil estão os maiores latifúndios que a história da humanidade já registrou***. A soma das 27 maiores propriedades existentes no país atinge uma superfície igual a aquela ocupada pelo Estado de São Paulo, e a soma das 300 maiores atinge uma área igual á de São Paulo e do Paraná. Por exemplo, uma das maiores propriedades, aquela de Jarí S/A que fica parte no Pará e parte no Amapá, tem uma área superior ao estado de Sergipe. (OLIVEIRA, 2003, p. 126-127, grifo nosso).

A mecanização da produção, outra característica intrínseca a esse modelo, retira as possibilidades de emprego no campo. Por isso, "[...] no ano passado [2005], 300.000 assalariados rurais perderam o emprego no campo e foram para a cidade [...]". (STEDILE, 2006a, p.17). Também, ao contrário do que se pensa, o uso das sementes transgênicas não está diretamente associada ao aumento da produtividade, mas sim, a diminuição de custos com mão-de-obra devido à possibilidade de não precisar combater as pragas e as facilidades de semeadura. O resultado disso é a produção de uma *"**agricultura sem agricultores**"*, pois se

necessita de menos empregos no campo, elevando-se o êxodo rural (PORTO-GONÇALVES, 2004). Gerando a diminuição da população do campo que, consequentemente, acarreta vários problemas urbanos como: a exclusão social na cidade, o desemprego, a segregação socioespacial, a violência urbana etc. Assim, os transgênicos, além de ser uma forma degradante ambientalmente de produção, porque gera a erosão genética, também acarretam o desemprego no campo. Como podemos visualizar no **Gráfico 01,** contraditoriamente, houve um aumento das terras utilizadas no Brasil, mas proporcionalmente, houve uma diminuição das pessoas ocupadas nos estabelecimentos agropecuários, sobretudo, a partir de 1996.

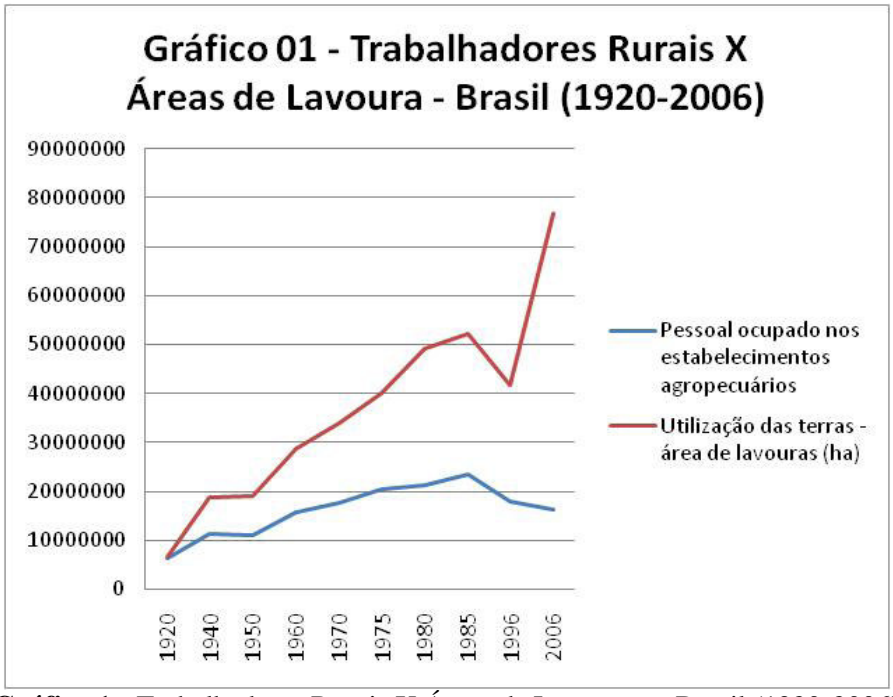


Gráfico 1 - Trabalhadores Rurais X Áreas de Lavoura no Brasil (1920-2006)
Fonte: IBGE (2010). Org.: Cubas e Sulroca *apud* Camacho, Cubas e Gonçalves (2011).

Dessa forma, o agronegócio com a sua produção tecnificada da monocultura em latifúndios para a exportação, com a exploração intensiva do trabalho, com o uso exorbitante de agrotóxicos e com o cultivo de transgênicos, coloca em risco a soberania alimentar, destrói a diversidade natural e cultural (sociobiodiversidade) e desterritorializa o campesinato gerando a miséria e a exclusão social. Transforma o espaço rural em um território do capital, uma mercadoria útil para o "negócio". Para o agronegócio o campo não passa de um ***espaço de negócio***, onde a diversidade biológica e cultural não se reproduz nesse espaço, nele o maior, na maioria das vezes, único ganhador é o capitalista-latifundiário, em detrimento do restante da sociedade.

Por isso, existe um antagonismo insuperável entre a agricultura capitalista/agronegócio e a agricultura camponesa. Estas duas relações sociais distintas constroem territórios distintos, com paisagens distintas e antagônicas que pressupõe o conflito constante entre os mesmos. De um lado, o agronegócio organiza seu território apenas a partir da lógica econômica da mercadoria, constituída pelas relações sociais de produção capitalista, por isso predomina a paisagem homogênea da monocultura, com seus agroecossistemas simplificados, com poucas pessoas e com pouca sociobiodiversidade. Antagonicamente a esse modelo, os camponeses organizam seus territórios a partir de relações sociais não-capitalistas para a reprodução material e simbólica da vida em sua totalidade, por isso seus territórios perpassam todas as dimensões da realidade, entre elas, a cultura, a educação, a alimentação, o lazer etc. São territórios povoados e de paisagens heterogêneas, contemplando a sociobiodiversidade e os agroecossistemas complexos (FERNANDES, 2008; PORTO-GONÇALVES, 2004).

Com relação a criação da cultura no campo, para Carlos Walter Porto-Gonçalves, a cultura "[...] está associada à distribuição da riqueza no sentido forte da palavra e não necessariamente ao negócio! Eis o contraste entre a agri***cultura***e o agri***negócio***!" (2004, p.245, grifo do autor). O autor demonstra onde está a diferença primordial entre a criação de cultura na agricultura camponesa e a destruição da cultura no agronegócio estabelecendo uma comparação entre as diferentes relações sociais que se desenvolvem nos territórios onde predominam a agricultura camponesa e nos territórios do agronegócio.

A agricultura é produzida por pessoas que ao produzirem a agricultura, concomitantemente, criam cultura a partir das relações espaciais e históricas estabelecidas nesse processo. Todavia, no agronegócio a produção agrícola não está relacionada à produção da cultura, tendo em vista que não é uma produção que envolve os sujeitos territorializados no processo. A importância do agronegócio, como diz o próprio nome, é o "negócio", ou seja, o lucro. Este fato faz desses territórios, onde o capital se territorializou, o local da expropriação camponesa, de trabalhadores assalariados (poucos) e de muitas máquinas.

Carlos Walter Porto-Gonçalves, traz um exemplo concreto para demonstrarmos essa dicotomia que é o seguinte: faz parte da tradição popular brasileira no mês de junho a comemoração da festa junina, festa religiosa popular que está relacionada ao fim das colheitas. O autor compara o que ocorre nesta data no Centro-Oeste brasileiro - território do Blairo Maggi (Mato Grosso), maior produtor de soja do mundo e maior região produtora de milho do Brasil - região onde predomina os territórios do agronegócio, com o Nordeste e

Minas Gerais, onde se predomina a agricultura camponesa. As regiões onde predominam os territórios camponeses existe uma diversidade cultural evidente. Que envolvem danças, comidas típicas, música, celebrações religiosas etc.

> [...] Talvez a própria mudança de nome, de ***agricultura*** para ***agronegócio***, como gostam de chamar o setor, os seus próprios protagonistas, indique onde está o problema. No Brasil, durante o mês de junho ocorrem festas religiosas geralmente associadas à colheita, sobretudo a do milho. A expansão do agronegócio pelo Centro-Oeste, ocupando suas chapadas, tem feito dessa região a maior produtora de milho do Brasil. Entretanto, milhares de sertanejos no Nordeste e em Minas Gerais festejam efusivamente São João e São Pedro, sejam Caruaru, Campina Grande, Sobral, Crato, Feira de Santana, Jequié, Montes Claros, entre tantos arraiais onde se come canjica, bolo de milho, curau, quindim, pamonha, milho cozido – que se misturam na alegria de tantas barraquinhas, tantos empregos, namoros, danças e distribuição de renda – e, ao que se sabe, nenhuma dessas festas está associada a colheitas feitas com grandes máquinas e com tão pouco empregos no Centro-Oeste brasileiro, onde vêm sendo jogadas todas as fichas de um modelo de desenvolvimento no mais tradicional estilo moderno. [...]. (2004, p.245, grifo do autor).

Dessa forma, podemos afirmar que com a territorialização do capital no campo, ocorre a destruição das relações sociais não-capitalistas e, assim, "[...] ***não só se perde diversidade biológica, mas também a diversidade cultural e múltiplas formas de propriedade distintas da propriedade privada*** [...]". (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.224, grifo nosso).

Outro exemplo que podemos mencionar envolvendo a destruição das relações culturais camponesas pelo agronegócio é o da substituição das festas populares tradicionais do interior do estado de São Paulo pelos *agrishows*, festa-espetáculo, para o qual uma empresa de eventos contrata artistas do *showbusiness.* Estas festas ocorrem, principalmente, em Ribeirão Preto e em Barretos. Ribeirão Preto se destaca pela territorialização do capital, principalmente pelas usinas sucroalcooleiras. Em Barretos ocorre a mais famosa festa de Rodeio do Brasil, onde se importa uma cultura estadunidense em oposição à cultura popular paulista. As festas organizadas pelo capital retiram dos camponeses a possibilidade que no passado tinham de serem os sujeitos e não meros espectadores dessas festas paulistas. As festas que antes eram organizadas pela população local, hoje são organizadas pelas empresas transnacionais do agronegócio.

> [...] Ali, muitos espectadores se farão presentes aplaudindo o que se passa no palco, não necessariamente tão ativos como montando barraquinhas, fazendo bandeirinhas, preparando seus doces e salgados ou dançando uma quadrilha. Com certeza em Ribeirão Preto e Barretos sempre há espaço para

> montar uma barraca de cachorro-quente e para vender cerveja, por aqueles que têm que reinventar a vida nas circunstâncias possíveis. (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.244-245).

Segundo o militante do MST Vd, "Tem pesquisa hoje que fala que tem a média de 13 a 25 favela em Ribeirão Preto hoje, depois que consolidou o agronegócio (...) a questão da monocultura da cana. Isso nesses últimos 40 ano consolidou a ***capital do agronegócio*** só pensando na cana". (UNESP, Jul. 2011).

Faz-se necessário mencionarmos que as destruições causadas pelo agronegócio são sociais e ambientais. Isto porque existe um conjunto de elementos presentes no mesmo que são fortemente degradantes. A monocultura, característica do agronegócio, fragiliza a biodiversidade, colaborando no aumento de pragas, devido à homogeneização do ecossistema e, sobretudo, colocando em risco a segurança alimentar, já que se produz para exportar estimulando produções que nem sequer se destinam a alimentação. O uso de agrotóxicos polui o solo e a água destruindo a nossa biodiversidade. Dessa forma, a combinação destrutiva do agronegócio no Brasil se dá pela relação entre as seguintes características: ***grandes extensões de terras, baixos salários pagos aos trabalhadores, monocultura e uso de agrotóxicos***. (STEDILE, 2006a).

De acordo com Carlos Walter Porto-Gonçalves (2004), os agroecossistemas criados pelo agronegócio comprometem a biodiversidade, pois a monocultura simplifica ao extremo as relações naturais existentes, necessitando de uma grande quantidade de insumos externos, como adubos e agrotóxicos para que a produção possa acontecer. Pois, a dependência de alguns poucos cultivadores, torna esses agroecossistemas vulneráveis a pragas e às variações climáticas. Essa relação se torna ainda mais delicada quando verificamos que esses agroecossistemas estão sendo implantados no Brasil e no restante dos países tropicais tendo como base uma racionalidade científica européia, cujo clima é temperado e não o tropical.

Por isso, necessitaríamos de outra racionalidade técnica-científica para produção em países tropicais, pois nesses lugares os impactos se tornam mais violentos que nos países de clima temperado que tem uma menor quantidade de energia solar envolvida no processo e onde a diversidade biológica é menos intensa. É necessário sabermos que a implantação dos agroecossistemas simplificados não responde da mesma forma em biomas distintos. Todavia, nossa ciência eurocêntrica tenta, ideologicamente, homogeneizar esses ecossistemas por interesses de exploração da nossa biodiversidade, reduzindo a complexidade desses sistemas naturais tropicais. Relação esta que se estabelece desde o período colonial.

Devido à fragilidade desses agroecossistemas se faz necessário o uso cada vez maior de insumos agroquímicos. É notável como vem aumentando a quantidade do uso desses insumos ao longo do tempo. Esse aumento é alvo de críticas por parte de entidades preocupadas com o bem-estar das pessoas e do meio-ambiente no campo. Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves: "[...] Nos últimos cinquenta anos, enquanto a produção de grãos aumentou três vezes, o uso de fertilizantes foi multiplicado simplesmente catorze vezes, segundo dados da FAO [...]". (2004, p.225).

O emprego desses insumos tem como consequência a poluição dos rios e dos solos, causando a morte de peixes e comprometendo a reprodução das comunidades ribeirinhas que tem na pesca uma atividade principal ou complementar de sua subsistência. Outro fator relevante é que esses insumos agroquímicos não ofendem somente a natureza, mas atingem diretamente a saúde dos moradores e/ou trabalhadores do campo. O desfolhante químico conhecido como "agente laranja" foi usado em novembro de 2002 no preparo da terra para a plantação de grãos na região norte conhecida como "Bico do Papagaio",entre o Maranhão e o Tocantins. Esse produto foi usado pelos EUA na guerra do Vietnã e até hoje seus efeitos estão presentes na população do país (PORTO-GONÇALVES, 2004).

O MST, a Via Campesina Brasil, junto com outras entidades, lançaram a campanha em 2011 intitulada: ***Agrotóxico Mata: campanha permanente contra os agrotóxicos e pela vida***. A fim de alertar a população acerca dos perigos dos agrotóxicos para a saúde humana e para o meio ambiente, bem como dos abusos de que o agronegócio faz do mesmo. Somos o país que mais usa agrotóxicos no mundo, sendo que cada brasileiro consome cerca de 5,2 litros de venenos por ano. Vejamos o que diz a campanha:

> Cada brasileiro consome 5,2 litros de venenos por ano. ***O Brasil é o maior consumidor de agrotóxico do mundo desde 2009***. Mais de um bilhão de litros de venenos foram jogados nas lavouras, de acordo com dados oficiais. Os agrotóxicos contaminam a produção dos alimentos que comemos e a água (dos rios, lagos, chuvas e os lençóis freáticos) que bebemos! Mas os venenos não estão só no nosso prato. Todos, o ambiente, os animais e nós, seres humanos, estamos ameaçados! Os agrotóxicos causam uma série de doenças muito sérias, que atacam os trabalhadores rurais, comunidades rurais e toda a população, que consome alimentos com substâncias tóxicas e adquire muitas doenças. (grifo nosso).

O capitalismo segue sua lógica perversa no campo, tendo como características essenciais: ***exploração da natureza combinada com a exploração das pessoas***. O preço dessa combinação é pago pelo sacrifício de milhões de trabalhadores pobres, camponeses, indígenas, pastores, pescadores, e outras pessoas pobres da sociedade. Esse processo de

desenvolvimento capitalista no campo é responsável pela exclusão e marginalização dos povos, além da destruição da biodiversidade, colocando em risco toda a humanidade (STEDILE *et al*., 2006b).

A territorialização do capital no campo só é possível porque tem à sua disposição elementos imprescindíveis para a sua expansão. O agronegócio tem favorecimento dos investimentos públicos e privados e tem acesso às melhores ***terras: planas, férteis, localização favorável e logística de transportes adequada***. Outro elemento imprescindível é o acesso à ***água***, tanto superficial: grandes rios, reservatórios de hidrelétricas, lagos, quanto subterrânea, sobretudo, os aquíferos Caiuá-Bauru e Serra Geral, no Centro-Sul do País. Estas regiões contam com índices pluviométricos regulares de proporção adequada às necessidades de reprodução das monoculturas do agronegócio: cana-de-açúcar, soja, eucalipto, laranja etc. (THOMAZ JUNIOR, 2010).

Com relação à exploração da natureza, é relevante ressaltarmos que o agronegócio tem se territorializado em regiões de fácil acesso a água. Esta forma de expansão territorial, por parte da agroindústria exportadora capitalista, que invade territórios dotados de abundância de água, é o que Antonio Thomaz Junior tem denominado de agrohidronegócio. Grande parte da produção do agronegócio, cana-de-açúcar, soja e eucalipto, está localizada no ***polígono do agrohidronegócio***.

> A expansão da agropecuária capitalista, no Brasil, referenciada no modelo agroexportador, se consolida territorialmente no que denominamos de ***Polígono do Agrohidronegócio***, a contar com o Oeste de São Paulo, Leste do Mato Grosso do Sul, Noroeste do Paraná, Triângulo Mineiro e Sul-Sudoeste de Goiás. Está-se diante de 80% das plantações de ***cana-de-açúcar***, também de concentração das plantas agroprocessadoras, de produção de álcool e de açúcar do país, bem como 30% das terras com ***soja*** e onde se registra os maiores avanços em termos de área com plantações de ***eucaliptos***. [...]. (2010, p. 91).

A busca por parte do agronegócio de terras planas, férteis e com disponibilidade hídrica, terras que possam ter a sua produção mecanizada, estão causando ***conflitos territoriais***. A despeito de estarmos diante das ***disputas territoriais e de classe*** no Brasil a mesma não é visualizada para a maioria da sociedade, pois é ofuscada pelas campanhas de marketing milionárias do capital. Estas campanhas escondem o projeto destrutivo de desenvolvimento da agricultura com base no modelo das grandes áreas monoculturas para exportação, em detrimento da ***produção de alimentos*** pela agricultura camponesa (THOMAZ JUNIOR, 2010).

Por isso, é relevante refletirmos a respeito da ***soberania alimentar***. Entendemos que a soberania alimentar é um "[...] princípio que define o direito e até o dever que cada povo tem de produzir os alimentos de que necessita para sua sobrevivência [...]". (STEDILE, 2007, p.42). Essa questão se mostra fundamental, principalmente na atualidade em que começa a ficar mais rentável plantar os agrocombustíveis, ao invés de alimentos. Essa inversão de prioridades ocorre porque a produção agrícola para o capitalismo e, consequentemente, para o agronegócio não passa de mais uma mercadoria, onde o alimento também se torna mercadoria, cuja produção depende do retorno financeiro que esse "negócio" dará. Porém, a alimentação é a primeira necessidade humana, logo, deve ser a prioridade a ser produzida independente do retorno financeiro. Portanto, é a agricultura camponesa que deve ser a prioridade das políticas públicas e não o agronegócio. Corroborando com nossa análise, João Pedro Stedile afirma: "o alimento é um direito de todos os seres humanos e não mera mercadoria da qual busca extrair lucros [...]". (2007, p.42). Logo, a produção agrícola camponesa baseada, primordialmente, na produção de alimentos, é essencial para manter a soberania alimentar.

Mais uma questão de suma importância com relação ao agronegócio, diz respeito à violência no campo, ou seja, existe uma relação entre a territorialização do capital no campo e o aumento da violência, inclusive com assassinatos de lideranças dos movimentos sociais camponeses, o que confirma a barbárie do agronegócio e sua natureza moderna-colonial:

> [...] os Estados brasileiros por onde se expande o agronegócio são aqueles em que é maior o número de lideranças de trabalhadores rurais assassinadas e de famílias despejadas. [...] o Mato Grosso, governado pelo maior produtor de soja do mundo, Blairo Maggi, somente no ano 2003 o equivale a 6,2% da população rural foi simplesmente despejada de suas terras ou das terras que reivindicam. [...]. Nem no período colonial se conseguiu tal façanha. (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.224).

Todavia, apesar da nossa argumentação exposta, o agronegócio se utiliza de seu poder político-econômico para se defender e difundir sua ideologia. Neste sentido, com relação ao ***território imaterial do agronegócio***, temos o debate de Regina Bruno (2012) sobre o Movimento de Valorização do Agro – "Sou Agro". Este movimento tem contribuído para a institucionalização de interesses e o fortalecimento da rede de interdependência existente entre os diversos setores patronais do agronegócio criando uma identidade de classe, identidade agro.As ações desse movimento estão ancoradas no tripé de comunicação, campanhas publicitárias e portais e redes sociais. A preocupação central é a construção de imagem pública aceitável do agronegócio. O argumento da necessidade dessas ações se dá a

partir de três questões: a discriminação,o desconhecimento e a vocação agrícola. Argumenta-se que proprietários e produtores rurais são responsabilizados pela destruição do meio ambiente porque são discriminados pelo cidadão urbano e esta discriminação vem do desconhecimento da sociedade sobre o agronegócio. E, por fim, temos a ideia do Brasil como nação que apresenta uma "incontestável" vocação agrícola. O Movimento Sou Agro, com a difusão dessa ideologia quer atingir tanto consumidores como formuladores de políticas públicas. Uma de suas ideologias difundidasé a afirmação de que quem se senta diariamente à mesa para fazer suas refeições, deve isto ao Agro. Esta é a forma como a elite dominante usa para fazer a sociedade acreditar que seus interesses são os de toda a sociedade. As características positivas que o Movimento aponta para o modelo do agronegócio é o de que eles conseguem conciliar a produtividade com a necessidade de produção de alimentos e a preservação do meio ambiente. Também,é destacada a "natureza inclusiva" do movimento no empenho em mostrar "neutralidade" e "indiferenciação" de interesses entre grandes e pequenos produtores. Com relação ao capitalista-produtor rural veiculam mensagens de...

> [...] elogios ao produtor do agro referentes ao "afinco" no trabalho, à "ética" e ao "otimismo" demonstrado mesmo nas situações mais desfavoráveis. Os produtores são concebidos como pessoas "surpreendentes", pois conseguem, ao mesmo tempo, ser agrônomos, conservacionistas, meteorologistas e economistas. São "admiráveis" porque conseguem reter em suas mentes conhecimentos sobre leis, impostos, pragas, commodities, taxa de câmbio, chuva, granizo e geada e mesmo assim ser competitivos. (BRUNO, 2012, p. 6).

Existe uma ação cada vez mais articulada das organizações da classe dominante do campo no Brasil trabalhando pela "institucionalização da ideia de agronegócio no país", estratégia que começou a ser materializada na criação da ABAG (Associação Brasileira de Agronegócio). Neste contexto, o agronegócio tem mostrado sua influência e intervenção nas políticas sociais. A Confederação Nacional da Agricultura (CNA) está investindo em programas e políticas que são frutos das reivindicações dos trabalhadores rurais, tais como a Política de Assistência Técnica e Extensão Rural, o Programa Nacional de Habitação Rural, a Previdência Social emitindo declaração para que os trabalhadores rurais possam requerer aposentadoria, e agora buscando incidir mais fortemente na educação. Por isso, a conjuntura atual tem reconstituído a disputa/conflito entre os conceitos de "agronegócio" e de "agricultura familiar camponesa" (FONEC, 2012).

Consideramos que essa combinação de ***latifúndio, exploração intensa da mão-de-obra, monocultura, agrotóxicos, mecanização, transgênicos e produção de commodities***,

mostra-se insustentável. Por isso, nossa opção teórica – política – ideológica é pela agricultura camponesa. E esta é a posição defendida pela Educação do Campo no PQA. A Educação do Campo construída pelos movimentos socioterritoriais camponeses tem uma postura de combate ao agronegócio. Ele não é visto como um aliado no processo de construção da Educação do Campo, pelo contrário, ele é responsável pela destruição da Educação do Campo nos territórios onde se territorializa. A desterritorialização do agronegócio é que propicia a territorialização da Educação do Campo nos territórios camponeses. Por isso, o combate ao agronegócio aparece nas narrativas dos educandos-camponeses, coordenadores e professores do CEGeo, mas não é um princípio da Educação do Campo no PCA.

CAPÍTULO III - O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO EM QUESTÃO

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=fotos+agricultura+familiar&tbm=isch&tbo=u&source>

> Podemos admitir, no que diz respeito às variáveis consideradas, que o ***estabelecimento familiar moderno*** funciona sensivelmente como estabelecimento de tipo ***camponês,*** com ***mais técnica*** e mais necessidades. (LAMARCHE, 1998, p. 314, grifo do autor).

O objetivo desse capítulo é o de tecer uma crítica ao Paradigma do Capitalismo Agrário, tendo como ponto de referência a obra seminal desse paradigma no Brasil: "Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão", de Ricardo Abramovay. A partir de uma análise aprofundada de sua obra e por meio de vários autores da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária: Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Bernardo Mançano Fernandes, Eliane Tomiasi Paulino, Marta Marques, Rosemeire Aparecida de Almeida etc., construímos nossa argumentação de contraponto a esse paradigma.

A fim de discutirmos a influência do Paradigma do Capitalismo Agrário na academia, nos movimentos sociais e nas políticas públicas utilizamos algumas fontes orais de entrevistas que fizemos em um trabalho de campo no IV Acampamento da Juventude Rural em abril de 2011.

Nossa intencionalidade neste capítulo não foi o de discutir obras de vários autores do Paradigma do Capitalismo Agrário, mas sim, o de se aprofundar na crítica às análises construídas na obra que deu origem a este paradigma no Brasil, sendo que o restante dos autores e obras desse paradigma que analisamos estará presentes no capítulo VI, capítulo específico em que fizemos uma crítica a Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário.

Ricardo Abramovay deixa claro que sua intenção é engendrar um novo paradigma a partir da ruptura com o paradigma marxista baseado em Lênin e Kautsky. Tendo em vista que a agricultura de base familiar não desapareceu como previsto pelos autores.A nossa crítica principal está no fato de que o Paradigma do Capitalismo Agrário destrói a concepção de campesinato como classe e como modo de vida. Cria uma contraposição inexistente entre os sujeitos de uma mesma classe, separando-os em agricultores familiares modernos-profissionais de um lado e agricultores camponeses atrasados de outro. Essa concepção carrega consigo a defesa da ideologia neoliberal e, por isso, os agricultores familiares são vistos do ponto de vista de sua inserção no mercado e não como um modo de vida não-capitalista, como na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

A proposta da pedagogia empreendedora, que engendra o Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural, tem como concepção de campo e de agricultor essa interpretação constituída a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário. Por isso, que o curso tem o objetivo de integração dos sujeitos ao mercado, como veremos no capítulo VI.

3.1 – DISCUTINDO A OBRA SEMINAL DO PCA: A RUPTURA COM O PARADIGMA MARXISTA E O NASCIMENTO DE UM NOVO PARADIGMA

Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2009) é na década de 1990 que se constitui no Brasil o Paradigma do Capitalismo Agrário a partir do livro denominado ***Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão***- derivado da tese de doutorado de Ricardo Abramovay, publicado em 1992. Este livro se tornou referência para todos os pesquisadores desse paradigma em diferentes áreas do conhecimento. A proposta de construção de um novo paradigma ocorre desde o título do seu livro. Ou seja, "em seu livro, Abramovay propõe, como sugere o título, um novo paradigma para se compreender o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, que tem na agricultura familiar um de seus mais importantes fundamentos. [...]". (MARQUES, 2008a, p. 61).

Por isso, assim como a obra de Kautsky pode ser considerada como a fundadora do Paradigma da Questão Agrária, a tese de Ricardo Abramovay pode ser considerada como paradigmática também, "[...] pela abrangência teórica e política das obras. Pelas influências e potencialidades que se espacializaram em diversas frentes e tornaram-se referências para várias instituições, embora em escalas geográficas distintas". (FERNANDES, 2009, p. 12).

Nesta obra, em sua primeira parte dedicada ao debate teórico, Ricardo Abramovay propõe uma ruptura com o paradigma marxista ou leninista-kautskyano[97]. Proposta de ruptura essa que tem a intencionalidade de promover o "aniquilamento teórico" de Kautsky e Lênin (FERNANDES, 2009).

Sendo que para isto defende a tese de que se observarmos o desenvolvimento da agricultura nos países capitalistas ricos, a agricultura de base familiar teve participação expressiva e se consolidou. Ao contrário do que previa a vertente leninista/kautskyniana de

[97] Paradigma que prevê o fim do campesinato e a sua transformação em proletário ou pequeno capitalista como resultado do desenvolvimento do capitalismo no campo e do processo de diferenciação social que este gera. (MARQUES, 2008a, p.62).

que o trabalho assalariado seria predominante na medida em que as forças produtivas alcançassem determinados patamares de desenvolvimento (FERNANDES, 2009).

A crítica feita por Ricardo Abramovay ao paradigma marxista - que tem como seus expoentes principais Vladimir Lênin e Karl Kautsky, onde a diferenciação social ou a concorrência com as grandes empresas levariam fatalmente os camponeses a extinção/proletarização/desterritorialização ou transformação em pequenos capitalistas - se deve ao fato dos mesmos não apontarem nenhuma forma de sobrevivência para as formas familiares de produção no campo. Por isso, essa teoria se aplica apenas a um contexto temporal e espacial não podendo ser considerada como universal.

> [...] Sob o ângulo marxista o camponês só pode ser definido pela tragédia de seu destino social: ele será fatalmente extinto pela própria dinâmica da diferenciação entre os produtores (Lênin) bem como será incapaz de resistir à concorrência das grandes empresas agrícolas (Kautsky). [...] Nada é menos evidente: os clássicos marxistas da questão agrária refletem muito mais as circunstâncias específicas em que viveram do que uma teoria universal a respeito do desenvolvimento do capitalismo no campo [...]. (1992, p. 23).

Segundo Ricardo Abramovay, na perspectiva dos clássicos marxistas, a agricultura familiar estava condenada à miserabilidade e ao excesso de trabalho para poder continuar existindo e permanecer no mercado, mas mesmo assim, o progresso técnico lhes condenaria ao desaparecimento. Nas palavras do autor: "o ***progresso técnico acabaria fatalmente por apertar a corda que sua própria pobreza colocava-lhe em volta do pescoço"***. (1992, p.211, grifo nosso).

O paradigma para estudar a questão agrária fundado nos clássicos marxistas, de acordo com Ricardo Abramovay (1992), não serve para explicar a realidade contemporânea. Tanto Vladimir Lênin, com sua tese do avanço das relações de trabalho assalariado no campo, quanto Karl Kautsky, com a afirmação da inferioridade econômica da agricultura familiar com relação aos grandes estabelecimentos, não tem respaldo na realidade atual.

A argumentação utilizada por Ricardo Abramovay para justificar sua insatisfação com o paradigma leninista-kautskyano demonstra o ***caráter evolucionista de seu pensamento***. Para ele, Karl Kautsky e Vladimir Lênin erraram em suas previsões por causa que na época dos autores a ***agricultura no capitalismo não tinha alcançado ainda o seu estágio superior de desenvolvimento***. Sendo assim, neste estágio de desenvolvimento do capitalismo atual, não é possível sobreviver formas arcaicas de agricultura familiar, mas o capitalismo deu origem a formas modernas de agricultura familiar integrada ao capital, que

não havia na época dos autores em questão, como podemos visualizar atualmente nos países capitalistas centrais. Como explica Marta I. Medeiros Marques:

> O autor justifica o seu esforço de busca de novos paradigmas dada a sua insatisfação com o paradigma leninista-kautskyano que, para ele, se aplica apenas a uma realidade histórica em que a agricultura não tenha alcançado ***um estágio superior de desenvolvimento como o observado nos países capitalistas centrais. O que constitui um argumento de marcado caráter evolucionista***. (2008a, p.62).

Ricardo Abramovay afirma que Lênin criou o mais importante "[...] ***paradigma*** marxista no estudo da questão agrária: ***o esforço permanente de encontrar na diferença social dos produtores a essência da vida de qualquer país capitalista".*** (1992, p. 42, grifo do autor). Todavia, essa "[...] diferenciação social reflete muito mais as condições políticas em que Vladimir Lênin atuava do que ***propriedades objetivas e universais do desenvolvimento do capitalismo no campo*** [...]". (1992, p. 42, grifo do autor). Por isso, afirma que fora de um contexto político,

> [...] é impossível compreender o traço básico do pensamento agrário de Lênin: a ênfase na ***diferenciação social do*** campesinato, presente em seus escritos desde os primeiros trabalhos de 1893 e em torno do qual gira o que de mais importante ele produz no início de sua atividade intelectual, culminando com o clássico ***Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia.***(1992, p. 42, grifo do autor).

Apesar da crítica feita ao paradigma leninista-kautskyano, o autor se empenha em demonstrar que os paradigmas em torno dos quais se desenvolvem seus "programas de pesquisa" são diferentes. Explica que a relação da agricultura com a indústria, bem como, a incapacidade de incorporação tecnológica por parte das pequenas explorações agrícolas e a superioridade do grande estabelecimento com relação ao pequeno é o foco principal da obra de Karl Kautsky ao invés da diferenciação social presente na obra de Lênin. Todavia, apesar de enfatizar as diferenças entre ambos, para Ricardo Abramovay(1992), é obvio que a maior parte dos apontamentos feitos pelos dois autores não se efetivaram na prática. E o principal destaque é o da assertiva de que existiria um antagonismo entre o progresso técnico e a produção familiar, defendida, sobretudo, por Karl Kautsky. Pois, sua tese comprova justamente que cada dia temos mais agricultores familiares produzindo com tecnologia avançada.

Neste sentido, podemos dizer que, de certa forma, na perspectiva da tendência ***campesinista*** (FERNANDES, 2011)[98] do Paradigma da Questão Agrária, concordamos que as previsões teóricas, tanto de Vladimir Lênin quanto de Karl Kautsky, não se confirmaram. A divergência vai se dar no momento do debate em que interpretamos de maneira distinta quem são estes sujeitos que resistiram ao desenvolvimento do capitalismo no campo, como veremos mais adiante. Isto quer dizer que a ruptura com o marxismo, apesar de não estar explícita no texto de Ricardo Abramovay, não se dá apenas com relação ao marxismo ortodoxo ou leninista-kautskyano, mas também, com relação a vertente campesinista do pensamento marxista que compõe o Paradigma da Questão Agrária. Pois, a recriação do campesinato no interior do sistema capitalista também foi excluída como possibilidade de continuidade do campesinato sob o modo de produção capitalista.

Essas considerações, na qual chegou Ricardo Abramovay, traz outra ruptura com relação ao debate: a de que o campesinatopoderia estar integrado ao capital. Apesar desta não ser nossa perspectiva de estudo dentro do Paradigma da Questão Agrária, o debate que o autor trata em seu livro prevaleceu nos anos 1970. Este debate entendia o campesinato como sendo um modo de produção subordinado ao modo de produção de capitalista. Estas afirmações demonstram a impossibilidade de se explicar o campesinato como uma relação não-capitalista que se reproduz na contradição do próprio modo de produção capitalista. Por isso, podemos afirmar que houve uma ruptura com essa tendência marxista também.

A explicação do autor para justificar a impossibilidade de o campesinato poder existir já integrado ao capital está nos ***limites em sua racionalidade econômica.*** Neste caso, ele nunca poderia se integrar a um mercado desenvolvido porque sua ***natureza é incompleta*** e incompatível com um mercado de natureza completa (ABRAMOVAY, 1992).

Ricardo Abramovay tece uma crítica contundente as teorias que se destacaram nos anos 1970 e que tiveram como influência principal a vertente marxista althusseriana. Nestas elaborações teóricas, se enfatizava a possibilidade de relação entre modos de produção variados. Nesta crítica ao pensamento marxista dos anos 1970, o autor descarta a possibilidade de se entender as relações não-capitalistas a partir do modo de produção

98 Informação verbal de 12 de outubro de 2011. IX Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. Fala proferida na participação em mesa redonda que tinha como tema geral: "Convergências e Divergências na Produção do Espaço da América Latina". Onde fez uma apresentação com o título: paradigmas na contemporaneidade: debate paradigmático e disputas territoriais. Bernardo Mançano Fernandes afirma: A corrente campesinista do Paradigma da Questão Agrária enxerga o campesinato como os sujeitos protagonistas na construção dos processos emancipatórios. Em oposição a corrente proletarista onde o proletariado é o único sujeito revolucionário capaz de fazer o embate com o capital.

capitalista. Considera como resquícios daquele momento as teorias que discutem como as pequenas propriedades são exploradas e dominadas no interior do capitalismo. Afirmando que não é possível encontrar no "capital" um elemento socialmente interessado na manutenção da produção camponesa (ABRAMOVAY, 1992). Logo, só interessa ao capital a eliminação do campesinato. Essa assertiva de Ricardo Abramovay pode ser considerada como um grande equívoco, tendo em vista que o autor atribui a todas as teorias, que tentaram explicar o campesinato como uma relação não-capitalista que se reproduz na contradição do desenvolvimento capitalista, como sendo oriundos de uma vertente marxista althusseriana. O autor exclui desta análise outras elaborações teóricas que defendem esta tese da produção de relações não-capitalistas pelo capital sem ter influência da perspectiva althusseriana e sua teorização acerca da imbricação entre modos de produção. Corroborando com nossa assertiva Marta I. Medeiros Marques escreve: "[...] o que nos parece ainda mais equivocado, Abramovay entende todos os esforços no sentido de apreender no campo o movimento do capital em sua contradição como resultantes de uma influência althusseriana. [...]". (2008a, p. 62).

Neste caso, existem duas questões esquecidas por Ricardo Abramovay e que estão no cerne da teoria da recriação camponesa do Paradigma da Questão Agrária, é que além dos camponeses transferirem renda via integração (o que pode ser denominada de a "brecha" camponesa no capitalismo), há uma luta de resistência camponesa. Portanto, sua recriação não é uma concessão do capital, ou seja, ela não é mecânica como no estruturalismo de Althusser, mas é decidida no conflito/disputa com o capital. Dessa maneira, não obstante discordarmos também das teses althusserianas, que entendem o camponês como um modo de produção articulado ao modo de produção capitalista, concordamos com a possibilidade de se entender as relações não-capitalistas pensadas no interior do próprio sistema capitalista (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1997). Entendemos, também, que interessa ao capital a recriação camponesa em alguns momentos: quando a proletarização e a compra de terras se tornam inviáveis economicamente. (MARTINS, 1981). A esse processo, como já mencionado, é o que denominamos de a monopolização do território pelo capital ou a territorialidade do capital no território camponês (OLIVEIRA, 1999; 2004; FERNANDES, 2008).

Dessa forma, temos mais uma divergência com relação às teses do Paradigma do Capitalismo Agrário.

> Os anos 1970 foram pródigos em elaboração teóricas onde o capitalismo se tornava o elemento explicativo das mais variadas realidades sociais. As ideias althusserianas de sobredeterminação, articulação das diferenças no

> interior de um vetor determinante comum, de ***relação entre modos de produção variados*** apareciam como a alternativa àquilo que na época se chamava de uma versão evolucionista do marxismo. Uma espécie de noite em que todos os gatos são pardos caiu sobre o conhecimento teórico e o modo de produção capitalista passou a funcionar como elemento explicativo do atraso, do progresso, da miséria, da opulência, do desenvolvimento e do subdesenvolvimento. Na esteira desta indiferenciação, ***o camponês convertia-se em produto do capital: o capitalismo permitia compreender as formas não capitalistas de produção***. (ABRAMOVAY, 1992, p. 250, grifo nosso).

No Paradigma do Capitalismo Agrário consolidado por Ricardo Abramovay, as relações familiares continuarão existindo, todavia, o campesinato desaparecerá ou se reproduzirá na miserabilidade. Porque a explicação acerca da permanência ou da destruição camponesa muda a partir do paradigma que estamos utilizando como referencial. E neste caso, nem a proletarização ou aburguesamento camponês do marxismo ortodoxo/leninista-kautskyano e nem a recriação camponesa do marxismo heterodoxo-narodinista-campesinista foram aceitos como explicações para a realidade no Paradigma do Capitalismo Agrário.

Segundo Ricardo Abramovay (1992), ocorreu uma crise do Paradigma Marxista Clássico, ou seja, esse paradigma não explicava mais a realidade atual. É na tentativa de trazer novas abordagens para explicar essa realidade que nasceu sua tese de doutorado. Devido a este objetivo pretensioso a mesma se constituiu em um novo paradigma dos estudos agrários. A necessidade de construção de outro paradigma se deu porque em suas pesquisas não conseguia mais enxergar a realidade atual a partir das explicações da teoria marxista sobre o problema agrário, sobretudo, a partir do paradigma leninista-kautskyano, isto o obrigou a ter que encontrar outras respostas para explicar a relação do campesinato para com o desenvolvimento do capitalismo no campo, principalmente, nos locais onde a produção familiar predominava. Na concepção de Ricardo Abramovay não existe uma teoria marxista da questão agrária, tendo em vista que Marx escreveu apenas alguns manuscritos a respeito da renda fundiária. Assim, sua tese cumpre a função de desconstruir essa falsa interpretação. Em suas palavras: "O primeiro capítulo tem a missão de desfazer a armadilha da universalidade teórica: ***não existe, rigorosamente falando, uma teoria marxista da questão agrária***, além das anotações de Marx sobre o problema da renda fundiária. [...]". (1992, p. 249, grifo nosso).

Pelas afirmações que pronuncia em seu texto, podemos notar que o mesmo considera como sendo uma teoria marxista da questão agrária apenas o paradigma leninista-kautskyano,

ou seja, apenas a vertente proletarista (FERNANDES, 2011)[99] do Paradigma da Questão Agrária. Assim, ao criticar as conclusões, na qual, chegaram Lênin e Kautsky, pelo fato de terem negligenciado a explicação da lógica camponesa - como fez Chayanov - e por afirmarem à inevitável proletarização do campesinato, rompe com a teoria marxista em sua totalidade afirmando, ao contrário de Teodor Shanin (2005; 2008), que não existe uma questão camponesa no marxismo. Em suas palavras: "***não existe uma definição de camponeses no interior do marxismo"***. (ABRAMOVAY, 1992, p. 250, grifo nosso).

Para Plínio de Arruda Sampaio, a contribuição da obra de Ricardo Abramovay encontra-se no fato de ter conseguido romper com as teorias que entendiam a pequena propriedade como um resíduo social que seria extinto progressivamente. A partir dessa perspectiva, a reforma agrária passa a ser um elemento importante para o desenvolvimento econômico do Brasil.

> [...] ***se a pequena unidade familiar não constitui um mero resíduo histórico de um processo de transformações capitalistas, mas uma unidade de produção apta – sob condições favoráveis – a incorporar progresso técnico e produzir a baixos custos, então, a reforma agrária deixa de ser exclusivamente um "programa social" para se converter em elemento estratégico de um novo modelo de desenvolvimento econômico para o Brasil***. [...] Sob este ângulo, uma estratégia baseada em milhões de pequenas propriedades (já existente e criadas por um processo de reforma) pode-se mostrar, não só mais viável para a eliminação da miséria no campo do que o *trickle dow effect* da prosperidade dos complexos agroindustriais, como também mais eficiente, em termos de custos-benefícios, do que programas enfocados exclusivamente pelo lado do gasto público, como são os programas ditos "sociais". (1998, p.13, grifo nosso).

Neste sentido, teríamos um ponto de convergência entre os dois paradigmas: a defesa da pequena propriedade e da reforma agrária. Todavia, enquanto o Paradigma da Questão Agrária vê essas opções por um viés de construção de espaços não-capitalistas, o Paradigma do Capitalismo Agrário as enxerga como formas de avanço na formação de mercados "prefeitos" ou "completos", ou seja, pelo viés do neoliberalismo na agricultura. É a defesa da mercantilização da reforma agrária. Por isso, discordamos em alguns aspectos da análise feita por Plínio de Arruda Sampaio acerca das contribuições da obra de Ricardo Abramovay. O primeiro aspecto é que se sua obra contribui, de certa forma, para defender a agricultura familiar diante de teorias que pregam sua extinção, por outro lado, sua concepção a respeito do campesinato é depreciativa, assim como nos clássicos, além de ser reducionista e simplista.

99 Informação verbal de 12 de outubro de 2011. Fala proferida no IX Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia.

Continuam sendo sujeitos arcaicos, resquícios do passado, bárbaros, incivilizados etc. Segundo, já havia teorias que defendiam a agricultura familiar camponesa anteriormente a sua obra e o mesmo as omitiu em sua discussão. Essas teorias do Paradigma da Questão Agrária na vertente campesinista defendem a agricultura familiar camponesa e os definem enquanto classe e modo de vida de maneira que sua reprodução faça avançar os territórios não-capitalistas, ao contrário de Ricardo Abramovay que aponta a favor da agricultura familiar passiva e integrada as estruturas de mercado.

O que temos que admitir é a enorme capacidade que esse paradigma teve de influenciar nas diversas instâncias da sociedade: a universidade, o governo e os movimentos sociais. Este paradigma também teve a ousadia de fazer uma crítica teórica, metodológica, política e ideológica avassaladora ao Paradigma da Questão Agrária. A ambiguidade está no fato de que apesar da tamanha força de influência sobre a realidade, este paradigma não apresenta o mesmo potencial com relação a sua discussão teórica, metodológica, política e ideológica, amparando-se, para fazer a sua refutação ao Paradigma da Questão Agrária, em uma explicação simplista/reducionista e linear/evolucionista do processo de relacionamento entre o campesinato e o modo de produção capitalista (como veremos a seguir). Este fato nos confirma a necessidade constante do debate acadêmico, bem como demonstra a disputa dos territórios imateriais na academia por meio do conflito teórico, político e ideológico entre diferentes paradigmas. Corroborando com nossa reflexão, Bernardo Mançano Fernandes escreve:

> ***A potencialidade do paradigma do Capitalismo Agrário é extraordinária e admirável***. [...] esse paradigma espacializou-se em diferentes frentes por diversas direções e fincou territórios políticos, colocando em cheque o paradigma da Questão Agrária. Neste sentido***, é inegável a contribuição do paradigma do Capitalismo Agrário à crítica do paradigma da Questão Agrária***. Ao mesmo tempo, a contestação dos pressupostos do ***paradigma do Capitalismo Agrário demonstra a fragilidade e os amplos limites dos referenciais e de suas interpretações***. [...]. (2009, p.21-22, grifo nosso).

Desta forma, Ricardo Abramovay deixa claro que sua intenção é engendrar um novo paradigma a partir da ruptura com o paradigma marxista baseado em Lênin e Kautsky. Tendo em vista que a agricultura de base familiar não desapareceu como previsto pelos autores.

3.2 – O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO NA ACADEMIA, NOS MOVIMENTOS CAMPONESES E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A extensão da influência desse paradigma criado por Ricardo Abramovay foi muito forte ultrapassando o território acadêmico e chegando a sociedade civil organizada e as políticas públicas. Na academia esse paradigma fomentou o debate acerca do uso do conceito de agricultura familiar ou de campesinato (FERNANDES, 2009). Originando, inclusive, grupos de estudos agrários a partir desse paradigma. Um exemplo é o GEDRA no curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, *Campus* de Presidente Prudente/SP.

A influência política deste paradigma nos movimentos socioterritoriais camponeses também foi extraordinária. Fundando uma disputa ideológica entre estes movimentos. Estas orientações por paradigmas distintos direcionaram as diferenças nas pautas de reivindicações e nos objetivos desses movimentos. Desta forma, teríamos atrelados ao Paradigma do Capitalismo Agrário os movimentos sindicais camponeses: CONTAG e a FETRAF-Sul e atrelados ao Paradigma da Questão Agrária os movimentos socioterritoriais camponeses ligados a Via Campesina: MST, MAB, MPA, CPT, PJR e MMC(FERNANDES, 2009).

O ponto de convergência entre os movimentos ligados a ambos os paradigmas foi o estabelecimento conceitual da agricultura familiar/camponesa que reúne os dois conceitos. As divergências seriam as seguintes: os movimentos socioterritoriais camponeses ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário têm como principais objetivos a luta por políticas públicas, que em sua maioria, buscam a integração ao mercado ao invés da ruptura com os mesmos, pois são concebidas sob orientação do neoliberalismo. Do outro lado, os movimentos socioterritoriais camponeses ligados ao Paradigma da Questão Agrária continuam mantendo em sua pauta, além das políticas públicas, a ocupação de terras, a luta contra o capitalismo no campo na forma de agronegócio, a luta a favor do socialismo etc., reivindicações estas que estão ausentes ou não são prioridades da pauta dos movimentos camponeses ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário[100].

> [...] Os movimentos camponeses que mais se identificaram e receberam influência deste paradigma foram a ***Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul – FETRAF – SUL***. Esse impacto político não teve tanta repercussão nos movimentos camponeses vinculados à ***Via Campesina*** – Brasil, constituída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Movimentos dos Pequenos Agricultores – MAP; Movimentos dos Atingidos por Barragens –

[100] É necessário fazermos uma ressalva no sentido de que internamente os movimentos também têm suas divergências. Algumas vezes, os setores regionais não concordam com as deliberações nacionais. E, dependendo a conjuntura, fazem alianças que contradiz a perspectiva oficial do Movimento. Sendo assim, nossa análise se faz no sentido de interpretar as posições mais próximas as deliberações oficiais pronunciadas pelos movimentos.

> MAB; Movimento das Mulheres Camponesas – MMC e Comissão Pastoral da Terra – CPT. Nos eventos conjuntos desses movimentos camponeses, criou-se uma disputa ideológica pelas denominações, que foi resolvida com os usos das seguintes expressões: ***agricultura familiar/camponesa*** ou ***agricultura camponesa/familiar*****,** dependendo de quem está à frente da organização do evento. (FERNANDES, 2009, p. 21, grifo do autor).

A postura teórica-política-ideológica-utópica assumida pelos movimentos socioterritoriais camponeses influenciados pelo Paradigma do Capitalismo Agrário está diretamente ligada ao fato de que as relações sociais interpretadas por este paradigma tem como limite o capitalismo. É o sistema capitalista que contém a totalidade das relações, sendo estas relações soberanas e de natureza indestrutível. Dessa forma, diferentemente da agricultura camponesa que é formada de relações não-capitalistas, a agricultura familiar/profissional/integrada é formada de relações capitalistas. É só mais uma peça integrada do sistema capitalista que corresponde à totalidade das relações sociais existentes. Não há alternativas a esta agricultura a não ser seguir os princípios estabelecidos pelo capital[101]. A partir dessa lógica é difícil para os movimentos socioterritoriais camponeses que seguem a este paradigma buscar alternativas para além do capital. Estes movimentos não vão se apresentar contrários a políticas públicas neoliberais[102]. Isto porque:

> Para o paradigma do Capitalismo Agrário o espaço de análise de seus objetos, coisas e sujeitos é a sociedade capitalista, que é apresentada como totalidade. ***As perspectivas estão nas possibilidades de se tornar unidades do sistema***. Assim ***a agricultura familiar é mais uma unidade do sistema, que caminha segundo os preceitos do capital***. Daí, a facilidade dos movimentos camponeses, que se identificam com o paradigma do Capitalismo Agrário, em recusar a participação em eventos que confrontam as políticas propostas a partir da lógica do capital, como por exemplo, o Banco da Terra. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 24, grifo nosso).

A ideologia do Paradigma do Capitalismo do Agrário torna a ação dos movimentos socioterritoriais camponeses limitados a ***obediência ao capital***. Sua postura político-ideológica causa "[...] um estado de mal estar, quando o assunto a ser discutido implica em contestar o capitalismo, porque isso lhe atinge o âmago. Este é o limite de sua ideologia. A desobediência só é permitida dentro dos parâmetros estipulados pelo desenvolvimento do capitalismo. A partir desse ponto é subversão. [...]". (FERNANDES, 2009, p. 24).

[101] Vamos aprofundar este debate mais adiante.
[102] Vamos citar alguns exemplos de políticas públicas neoliberais mais adiante.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Para nos ajudar a atender essas particularidades dos movimentos socioterritoriais, fizemos uma entrevista com MB[103] - Coordenador Estadual de Juventude da FETAEP (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná) entidade filiada a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) e a CTB (Central de trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil). Ao perguntarmos sua opinião sobre a relação da ***agricultura familiar*** com o ***agronegócio***. Se haveria alguma contradição na existência dessas duas formas de produção no campo. De maneira geral sua resposta foi a seguinte: Esses dois modelos de produção são importantes para o país. Cada um cumpre sua função. Eles se complementam. Enquanto a agricultura familiar produz alimentos, o agronegócio produz *commodities*. Um nunca poderá substituir o outro porque está na sua essência o cumprimento de funções distintas. A relação entre ambos é necessária. MB admite que a relação existente entre estas duas formas de produção é bastante complexa. Pois, o agronegócio não é um inimigo da agricultura familiar, mas sim, um adversário. Eles estão disputando as terras. Por isso, o agronegócio retira muitas terras da agricultura familiar. Daí, a necessidade de avançar no acesso a terra por parte da agricultura familiar. Em suas palavras:

> [...] ***os dois são importantes pro país***, ***um gera commodities, outro gera alimento*** e tal. Eu acho que é uma relação bastante complicada, até porque nos momentos que a agricultura familiar foi confiar no agronegócio existe interesse muito forte por trás que eles não abre mão, né. Eu acho que tem muito mais *pra* avançar ainda no quesito agricultura familiar, no acesso á terra e tal. Porque *pra* que a gente amplie isso, é uma relação que a gente precisa, ***não vamos dizer que inimigos,*** né, mas que ***é um adversário*** grande *pra* nós porque ele não tem "pena", não tem dó de se precisar contrair áreas grandes, grandes quantidades do agricultor familiar, eles tão fazendo isso. Não estão aberto *pra* abrir espaço. [...]. (MB, FETAEP, Prudentópolis, abr. 2011).

A posição sobre o agronegócio por parte dos movimentos socioterritoriais ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário não é tão clara como ocorre nos movimentos socioterritoriais ligados ao Paradigma da Questão Agrária. Para os movimentos socioterritoriais ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário, o agronegócio não é inimigo, mas sim, simultaneamente, aliado e adversário (opositores segundo GOHN, 1997). Aliado

103 A entrevista foi concedida em abril de 2011 no município de Prudentópolis, região Centro-Sul do Paraná, durante o IV Acampamento da Juventude Rural promovido pelo CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural em Parceria com a FETAEP - (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná). Nesta entrevista MB se apresentou da seguinte forma: "Meu nome é MB, eu sou agricultor familiar, do oeste do Paraná, da cidade de Capital Lindas Marques. No momento eu exerço a função de Coordenador Estadual de Juventude da FETAEP (Federação dos Trabalhadores na Agricultura), *tô* concluindo o primeiro mandato de quatro anos essa semana que vem agora e já *tô* eleito *pra* mais quatro anos de mandato, até dois mil e quinze na organização de juventude dentro da nossa federação junto com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais aqui do Paraná".

quando defende interesses comuns com relação à agricultura[104], e adversário quando disputa territórios e políticas públicas com a agricultura familiar. O fato de o agronegócio ser um modelo necessário ao país por gerar divisas, faz com que a agricultura familiar seja obrigada a conviver com o mesmo de maneira contraditória, ora a favor, ora contra. A impossibilidade de ruptura com o agronegócio é uma leitura que impede a construção de um processo revolucionário e constitui uma consciência dúbia acerca do papel do campesinato neste processo.Esta leitura, que a partir do Paradigma da Questão Agrária é considerada equivocada, demonstra uma ruptura com o caráter de classe do campesinato e do agronegócio. Do ponto de vista do marxismo, classes antagônicas terão interesses sempre antagônicos. Uma classe pretende sempre conquistar os territórios da outra classe. Assim, o conflito só poderá se resolver na ruptura com as estruturas socioeconômicas vigentes.

Este antagonismo de paradigmas entre os movimentos sociais pode ser classificado, segundo Eric Hobsbawm (*apud* GOHN, 1997) como ***movimentos sociais revolucionários*** e os ***movimentos sociais reformistas***. Os movimentos sociais reformistas são aqueles que aceitam as estruturas gerais do modelo social vigente. Sua busca é pelo aperfeiçoamento desse sistema por meio de reformas. Enquanto os movimentos sociais revolucionários buscam a substituição das estruturas do modelo social dominante. Daí, as diferenças entre os movimentos socioterritoriais camponeses (PQA) que buscam a destruição do agronegócio, enquanto outros (PCA) buscam o estabelecimento de relações mais simétricas entre agricultura familiar e agronegócio. Maria da Glória Gohn explica que existe uma diferença entre os movimentos sociais com relação a concepção de quem são seus ***opositores*** e seus ***inimigos***. ***Os opositores nem sempre são inimigos*** para alguns movimentos sociais. Neste caso, a relação entre movimentos sociais e seus opositores não se dá a partir da busca pela destruição dos mesmos, mas pela ***negociação,troca*** e ***barganha.***Neste sentido, existe nesta posição teórica-política-ideológica dos movimentos sociais reformistas um marco importante: no lugar do conflito para a mudança e nascimento do novo, prevalece uma leitura de mundo baseada no diálogo, na evolução rumo a harmonia dos opostos.

> Os ***opositores*** de um movimentos social são sempre os sujeitos que detêm o poder sobre o bem demandado. Não necessariamente estes opositores são antagônicos aos movimentos. [...] Não se trata de ser contra ou a favor da entidade que detém a posse, a propriedade ou controle do bem demandado.

[104] Um exemplo desses "interesses comuns" em alguns momentos e de interesses divergentes em outros pode ser exemplificado com relação ao CNA – Confederação Nacional da Agricultura que tem como representante Kátia Abreu.

> Trata-se de ***se opor*** àqueles sujeitos, no que se refere exclusivamente ao bem demandado. Por isso a negociação, a troca e a barganha estão sempre presentes no processo. São opositores, mas não inimigos, embora, em vários casos, encontremos também a questão da oposição posta como antagonismo, como inimizade política declarada. (1997, p. 262-263, grifo da autora).

Outra confusão apresentada na perspectiva defendida pela Fetaep é a concepção nacionalista de que existe uma diferença entre o agronegócio nacional e o agronegócio internacional. Como se agronegócio nacional fosse mais preocupado com o bem-estar dos indivíduos e da natureza. Mas,os dois têm a mesma essência baseada na exploração da natureza e do ser humano, a territorialização em grandes extensões de terra, a subordinação da renda camponesa, a produção de *commodities* (monocultura para a exportação) etc. Mesmo, tendo claro que estes dois modelos de agricultura são distintos, e que o modelo do agronegócio coloca em risco a segurança alimentar e, por isso, a agricultura familiar é mais importante do que o agronegócio, acreditam que um não precisa acabar com o outro para continuar existindo.

> [...] Nesse momento, talvez, a gente ***precisa usar de tudo que a agricultura brasileira produz, desde da questão da produção de alimentos***, que é mais particular nosso, da ***agricultura familiar***, mais também dizer que ***a produção de grãos do Brasil gera divisas e que isso é importante também***. Agora nós precisamos, é claro, avançar e vai ser avançar *pra* cima do agronegócio, no acesso a terra, na distribuição desse capital, porque senão a segurança alimentar, enfim, ela corre um risco muito grande. E, eu acho que, talvez, a relação entre o ***agronegócio brasileiro***, feito pelos brasileiros, talvez não é o grande risco, nosso maior risco talvez seja o ***capital internacional*** que *tá* chegando mascarado, né, dentro do agronegócio brasileiro e que esse é um risco talvez muito maior do que o próprio agronegócio aqui dentro do Brasil, porque ele é cruel com a gente. Mas que é ***possível se relacionar ou mostrar pra sociedade que isso quando somado é importante, mais que mais importante do que o agronegócio brasileiro é a agricultura familiar, a produção de alimentos.*** (MB, FETAEP, Prudentópolis, abr. 2011).

Por outro lado, as questões mais técnicas e mercadológicas são mais aprofundadas por estes movimentos socioterritoriais camponeses identificados com o Paradigma do Capitalismo Agrário. Sendo assim, nos espaços onde participam os movimentos socioterritoriais camponeses de ambos os paradigmas são notórios a ênfase diferenciada dada à questão do debate político por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses identificados com o Paradigma da Questão Agrária e a ênfase dada na exposição da produção de suas mercadorias por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses identificados com o Paradigma do Capitalismo Agrário. O exemplo pode ser visualizado no Fórum Social Mundial, onde o...

> [...] espaço dos movimentos camponeses identificados com o paradigma do Capitalismo Agrário, era muito mais representativo pela exposição de mercadorias organizadas em uma grande feira com a diversidade da produção agropecuária camponesa, industrializada ou *in natura*. Enquanto o espaço dos movimentos camponeses identificados com o paradigma da Questão Agrária, era mais representativo pelos debates políticos e venda de livros, bandeiras, camisetas etc. Também havia mercadorias, mas em proporção muito menor que o espaço dedicado pelos outros movimentos. Evidente que os conteúdos dos debates dos diferentes espaços tinham como marco a integração e o enfrentamento ao capital. (FERNANDES, 2009, p. 23).

Perguntamos qual era a sua opinião acerca das diferenças existentes entre o seu movimento que utilizava o conceito de agricultura familiar e os outros movimentos que utilizavam o conceito de camponês. Em sua resposta, MB aponta para a perspectiva de que a diferença é mais conceitual e política do que na prática para o agricultor que trabalha no seu dia-a-dia. Mas, entende que a diferença seria como etapas de nossa vida, ou seja, como a passagem da infância à idade adulta, são as fases na qual se passa de camponês para agricultor familiar. Então, os assentados ligados à via campesina em um determinado momento eles serão vistos pela sociedade e pelo Estado como um agricultor familiar. Este é um conceito novo que foi uma conquista muito grande para os agricultores, pois antes não existiam políticas específicas para este setor, então, os pequenos agricultores tinham que disputar espaço com o grande capital e perdiam muito nesta disputa.

Quanto à pluralidade de concepções, afirma que é legítimo, pois cada movimento tem o direito de ter suas próprias posições a respeito da realidade, esta é a característica do Brasil, ter uma pluralidade movimentos. Mas, faz uma ressalva para o fato de que muitas vezes essas divergências enfraquecem a luta, pois muitos não buscam uma aproximação e acabam levando seu trabalho de maneira isolada dos outros. Então, é feito pautas de reivindicações separadas, e isso prejudica os movimentos. Vejamos em suas próprias palavras:

> Assim, nós vemos a diferença, os Movimentos vêem diferença. Pensando comigo aqui eu num vejo diferença lá *pro* agricultor, entre o agricultor assentado pela reforma agrária e entre o agricultor que comprou uma área, os dois são agricultores. Aí é uma questão histórica do Brasil ter essa forma de organização e cada Movimento perceber. Eu acho que é legítimo isso de cada um ver a organização dos trabalhadores de uma forma, né. Eu acho que, de repente, ***em alguns momentos isso pode fragilizar as próprias organizações***, porque cada uma não concorda, talvez, com o conceito que a outra usa e ao invés de procurar uma aproximação no entendimento, acaba cada uma conduzindo o seu trabalho, que é preciso, é necessário, eu acho que essa riqueza de movimentos e opiniões é que fez com que o Brasil chegasse a uma posição que *tá* hoje. ***Eu não imagino que tenha muitas diferenças entre o campesinato e tal e a agricultura familiar, porque talvez sejam passagens da mesma forma que tem as várias***

> ***passagens – adolescência, juventude,***tal e vai indo, *né*– e o acesso pela via campesina, pelos movimentos que compõe a via campesina e os agricultores que são assentados lá por esse Movimento eu acho que depois ***pra*** frente, ***pela sociedade ou pelo próprio estado ele é visto como um agricultor, um agricultor normal, um agricultor familiar que é um conceito novo que tem agora, né, que foi uma luta, uma conquista, uma evolução muito grande senão a gente "taria" na mesma mesa disputando espaço com o capital internacional, o grande capital aqui do país*** e por mais que tenha bastante quantidade de pessoas, mas no momento político ali a gente perdia muito com isso. [...]. Então, são conceitos, os movimentos são importantes que continuem existindo, mais que a gente precisa *tá* se aproximando mais, porque senão a gente negocia pautas separadas e isso ao invés de reforçar a nossa participação, o conjunto de quem vive no campo e que são famílias, são pequenos produtores, médios produtores, mais que o trabalho é familiar, ***a gente ao invés de reforçar e conquistar muito mais, avançar mais rápido, a gente pode de repente tá dividindo e se fragilizando.*** (abr. 2010).

Quando MB fala a respeito da conquista da agricultura familiar significa que a influência do Paradigma do Capitalismo Agrário sobre as políticas públicas foi exorbitante. Principalmente, no período do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, que tinha como bandeira principal o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF. O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) financia projetos que gerem renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária. É um financiamento que pode ser usado para o custeio da safra ou atividade agroindustrial, seja para o investimento em máquinas, equipamentos ou infraestrutura de produção e serviços agropecuários ou não agropecuários (MDA/SAF, 2012). De acordo com o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar tem objetivo de:

> Financiar as atividades agropecuárias e não agropecuárias exploradas mediante emprego direto da força de trabalho do produtor rural e de sua família, entendendo-se por atividades não agropecuárias os serviços relacionados com turismo rural, produção artesanal, agronegócio familiar e outras prestações de serviço no meio rural que sejam compatíveis com a natureza da exploração rural e com o melhor emprego da mão-de-obra familiar. (2012, não paginado).

Para fazer parte do Pronaf o agricultor tem que conseguir o DAP (Declaração de Aptidão ao Pronaf). Para isso, o agricultor tem que se enquadrar nos critérios estabelecidos pelo BNDES que comprovam a natureza familiar da exploração de seu estabelecimento. As características são as seguintes: explorar parcela de terra na condição de ***proprietário, posseiro, arrendatário, parceiro ou concessionário*** do Programa Nacional de Reforma Agrária; residir na propriedade ou em local próximo; não dispor, a qualquer título, de área ***superior a quatro módulos fiscais***, quantificados segundo a legislação em vigor; obter, no mínimo, ***70% da renda familiar*** da exploração agropecuária e não agropecuária do

estabelecimento; ter o ***trabalho familiar como predominante*** na exploração do estabelecimento, utilizando apenas eventualmente o trabalho assalariado, de acordo com as exigências sazonais da atividade agropecuária, podendo manter até dois empregados permanentes; ter obtido ***renda bruta anual familiar acima de R$ 6 mil e até R$ 110 mil*** nos últimos 12 meses que antecedem a solicitação da DAP (Declaração de Aptidão ao Pronaf), incluída a renda proveniente de atividades desenvolvidas no estabelecimento e fora dele, por qualquer componente da família, excluídos os benefícios sociais e os proventos previdenciários decorrentes de atividades rurais (2012, não paginado).

Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2011)[105] o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF é um exemplo claro de uma política pública de subsídio para a agricultura constituída dentro do ***neoliberalismo***. Sendo assim, o desafio é de pensarmos formas para fazer o enfrentamento a este tipo de política e construirmos outras formas de política pública à agricultura camponesa, onde os mesmos sejam protagonistas do processo.

Também, foram criadas políticas públicas a fim de dificultar as ocupações de terra, como o Programa Novo Mundo Rural que incentivava a relação de compra e venda da terra, tendo em vista que para este paradigma a ocupação de terras é ilegal e desrespeita o direito de propriedade. O "Banco da Terra" é uma política que demonstra a característica principal desse paradigma: ***incentivar a integração dos agricultores ao mercado***.

> Nas políticas públicas, o paradigma do Capitalismo Agrário teve forte influência, principalmente, a partir do segundo governo Fernando Henrique Cardoso – FHC. Surgiram diferentes políticas públicas, como por exemplo: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF; o Programa Novo Mundo Rural que tinha como principais ações a implantação da relação de compra e venda da terra como forma de inibir as ocupações de terra, além de criação de infra-estrutura social nos assentamentos rurais. ***A partir da lógica do paradigma do Capitalismo Agrário, a ocupação de terra é uma aberração, um atraso, uma violência***. A compra da terra, por meio de políticas tipo "Banco da Terra" é uma forma de "integrar" os sem-terra ao mercado. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 21, grifo nosso).

No entanto, o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, por não se enquadrar na perspectiva do Paradigma do Capitalismo Agrário, foi desvalorizada durante a maior parte do segundo governo FHC. Como relata Bernardo Mançano Fernandes:

105 Informação verbal. Fala proferida no dia 10 de novembro de 2011 no V Simpósio Internacional de Geografia Agrária. VI Simpósio Nacional de Geografia Agrária.

> [...] o ***Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA,*** que havia sido criado a partir do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e a Universidade de Brasília – UnB. ***O PRONERA ficou praticamente congelado durante a maior parte do segundo governo FHC, sem recursos e com exigüidade de pessoal, exatamente por não se enquadrar no paradigma do Capitalismo Agrário.*** (2009, p. 21, grifo nosso).

Uma política púbica do Paradigma do Capitalismo mais recente é o Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel (PNPB). Este programa tem o objetivo de implantar o biodiesel na Matriz Energética Brasileira de combustíveis líquidos (PNPB, 2010). Toda a lógica que compõe o programa está ligado a integração – subordinação – da agricultura familiar ao agronegócio. Este projeto não busca uma perspectiva de ***autonomia*** para campesinato. Toda a produção e comercialização dos produtos agroenergéticos, continuará sendo controlada pelo capital agroindustrial.

> [...] Esta política foi elaborada a partir da ***lógica da "integração"*** um dos princípios dos parâmetros do *paradigma do capitalismo agrário*. O subsídio que o governo oferece ao sistema industrial do agronegócio, na compra de uma quantidade definida pelo MDA, contribui para a manutenção da ***subordinação da produção camponesa ao agronegócio. O controle do processo de produção e comercialização é do agronegócio***, que vem realizando investimentos em pesquisas e tecnologia para a produção em grande escala de culturas para o agrocombustível. (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2010, p. 4, grifo nosso).

É o próprio Ricardo Abramovay, no prefácio da segunda edição de seu livro publicado em 1998, quem afirma que o termo agricultura familiar passou a fazer parte do vocabulário das políticas públicas, dos movimentos sociais e da academia. Aponta a importância de ter "ressuscitado" a produção familiar teoricamente e politicamente quando predominavam teorias que definiam essa relação familiar de maneira negativa acreditando que a mesma já estava em decadência e que o trabalho assalariado iria predominar no campo em pouco tempo.

> O ambiente intelectual com relação ao tema deste livro mudou de maneira significativa no Brasil desde que ele foi publicado, ao final de 1992. ***O termo agricultura familiar incorporou-se ao vocabulário das políticas públicas, ao discurso dos movimentos sociais e à pesquisa voltada ao conhecimento de nosso meio rural***. O uso, até então, de ***expressões como "pequena produção", agricultura "de baixa renda" ou "de subsistência" era um***

> ***sinal claro do ceticismo com que a sociedade brasileira encarava o destino de sua estrutura social no campo.*** Tudo parecia indicar que a "questão agrária" no Brasil estava resolvida, que as grandes extensões territoriais trabalhadas por assalariados pagos miseravelmente eram a expressão mais completa e acabada do próprio desenvolvimento capitalista no campo, que ***as formas sociais apoiadas no trabalho familiar seriam forçosamente marginais e seu declínio uma questão de tempo***. (ABRAMOVAY, 1998, p. 09, grifo nosso).

Com essas afirmações o autor omite o fato de haver outras vertentes marxistas que nunca defenderam a tese da proletarização inexorável do campesinato e a expansão da agricultura capitalista,nem mesmo que o campesinato é um modo de produção a parte (como a perspectiva althusseriana). Mas sim, defendendo a sua recriação no interior do sistema capitalista (SHANIN, 2005; 2008; MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1997; FERNANDES, 2008). Todavia, as duas vertentes do Paradigma da Questão Agrária, tanto a que defende a ***proletarização*** do campesinato, quanto a defende a ***recriação*** camponesa foram substituídas pela ***metamorfose*** do campesinato no Paradigma do Capitalismo Agrário, como vamos discutir mais adiante.

Concordando com a perspectiva defendida pelo Paradigma do Capitalismo Agrário, para An[106], conselheiro do CEDEJOR, o conceito de agricultura familiar é uma grande conquista para os pequenos agricultores que se deu em 2006 quando Lula sancionou a lei da agricultura familiar. As denominações anteriores de grande agricultor e de pequeno agricultor não satisfaziam os agricultores. Agricultor familiar é, assim, um título que diferencia o agricultor produtor de alimentos da agricultura patronal e do agronegócio. Em suas palavras:

> Agricultor familiar a gente considera mesmo foi em 2006 quando saiu, foi aprovado pelo congresso, o presidente Lula sancionou a ***lei da agricultura familiar***, que dava, vamos dizer assim, um ***diploma ao agricultor familiar***. Porque até então a gente era considerado assim... agricultor, que era o grande agricultor, o pequeno agricultor, daí tinha aquelas denominações: o grande agricultor e o pequeno agricultor. Então a gente não sabia onde é que *tava*, não se tinha uma definição. A partir de 2006 que vem, somos agricultores familiares, temo um título, né, ***tem a diferença*** do agricultor, o ***agricultor patronal, do agronegócio***, e o ***agricultor familiar que produz o alimento,*** né. Então tem essa diferença. E isso antes a gente não tinha, né. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Segundo An, o PRONAF foi à primeira conquista da agricultura familiar em 1994. Esta conquista foi conseguida com a luta dos movimentos sindicais. Antes disso, os

[106] "[...] eu sou da comunidade do interior do município de Irati. Tenho 37 anos, sou ***agricultor familiar***, tenho quatro filhos". An foi membro da Pastoral da Juventude Rural, desde 2005 é membro do conselho deliberativo do CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural e é o atual secretário do conselho gestor do território centro-sul.

agricultores grandes e pequenos eram tratados todos iguais, não respeitando a particularidade dos agricultores familiares. Isto dificultava conseguir financiamento no banco, pois o grande agricultor levava vantagem com relação ao pequeno.

> [...] a gente tinha assim, que era todo igual. Se eu fosse pegar um financiamento no banco, fosse atrás de qualquer coisa, não tinha uma diferenciação. Todo mundo era considerado um agricultor, mas só tinha a sigla: o ***grande agricultor*** e o ***pequeno agricultor***. Mas o critério *pro* financiamento no (campo) era a mesma coisa que *pro* grande, *pro* pequeno que era uma dificuldade, porque você chegava no agente financeiro *pra* contratar um crédito ele preferia contratar *pro* grande agricultor do que *pra* fazer *pra* um alqueire, dois, *pro* pequeno agricultor. Hoje a gente já tem... a partir de 94 com grande luta dos sindicatos, movimento sindical, e que a gente se inclui junto de *tá* lutando também enquanto jovem, na época bem mais jovem, jovem mesmo aí de 18, 19 anos, que foi a conquista do ***PRONAF*** então, né, que era um programa de fortalecimento aí de agricultura familiar, mas daí você começou a ter agricultura familiar mas...ainda não tinha a coisa definida, né. Então a partir de 2006 aí com muita luta aí que se teve a lei que então hoje a gente... é um agricultor não diferenciado, mas é um agricultor visto como agricultor mesmo, né, ***agricultor familiar que produz com a família toda***. (An, CEDEJOR, Nov. 2011).

A defesa das políticas públicas neste paradigma se dá a partir da perspectiva de Ricardo Abramovay de que o agricultor familiar moderno é aquele que é dependente do poder estatal, tendo como exemplos os agricultores dos países capitalistas centrais, por isso, é de grande relevância que o Estado exerça este controle sobre a agricultura contemporânea. Para o autor, esta intervenção do Estado capitalista não teve a intenção de privilegiar a classe capitalista no campo, mas sim, de pensar uma função estratégica da agricultura na reprodução de toda a sociedade inserida em relações capitalistas a partir da diminuição dos custos dos produtos alimentares da classe trabalhadora.

> [...] Longe de exprimir diretamente os interesses de um segmento da sociedade (a burguesia agrária, a agroindústria, por exemplo), o Estado procurou imprimir à agricultura uma função ***estratégica*** na reprodução social como um todo; a de permitir que o peso dos produtos alimentares – e fundamentalmente dos produtos básicos, isto é, cereais, leite, alguns tipo de carnes – nos custos de reprodução da força de trabalho fosse cada vez menor. [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p.25, grifo do autor).

Nesta etapa, a ***pequena produção mercantil foi sendo gradativamente integrada à produção capitalista*** (ABRAMOVAY, 1992). O resultado desta ação foi o estabelecimento de um novo regime de acumulação do capital, o Fordismo[107], que tem como características principais: "[...] o aprofundamento do consumo de massas, a transformação dos salários da

[107] Período em que, segundo a "escola regulacionista", o regime de acumulação capitalista nos países centrais teve sua produção voltada para o consumo em massa. Ele se estende no fim da segunda grande guerra ao início dos anos 1970. (MARQUES, 2008a, p.62).

maioria dos trabalhadores na força motriz do funcionamento econômico [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p.257-258, grifo do autor). Parao autor: "[...] Existe uma ligação direta entre o caráter ***familiar*** da agricultura e sua contribuição ao estabelecimento do regime fordista característico do capitalismo avançado após a Segunda Guerra Mundial. [...][108]". (ABRAMOVAY, 1992, p.234, grifo do autor).A diminuição do preço dos alimentos contribuiu para que a classe operária pudesse incorporar às suas necessidades um novo conjunto de mercadorias. Isto quer dizer que o desenvolvimento capitalista contemporâneo baseia-se sobre uma forma social inédita e que é o próprio eixo de seu processo de modernização (ABRAMOVAY, 1992).

A despeito dessa exaltação ao modelo Fordista feito por Ricardo Abramovay, esta análise mascara a essência desse modelo de produção que é a ***intensificação das formas de exploração,*** que sempre foi o objetivo do capital, e era também uma característica desse modelo produtivo, principalmente, no que diz respeito ao ***controle do tempo.*** Assim, a lógica era de "[...] racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o "desperdício" na produção, reduzindo o ***tempo*** e aumentando o ritmo de trabalho [...]". (ANTUNES, 1999, p. 36, grifo do autor). Além disso, o trabalhador se reduz a um operador de máquinas, perdendo sua capacidade de criação e dando origem a "[...] um processo de ***desantropomorfização do trabalho*** e sua conversão em ***apêndice*** da máquina [...]". (ANTUNES, 1999, p. 37, grifo ao autor).

Ricardo Abramovay enfatiza a importância que teve as políticas públicas para os agricultores dos países desenvolvidos. Chegando a afirmar que "[...] nos países capitalistas avançados, a determinação da renda dos agricultores encontra-se entre as mãos de uma esfera pública". (ABRAMOVAY, 1992, p. 252). Ou seja, a organização da agricultura nestes países está sob o controle do Estado: "[...] ***O reconhecimento do trabalho do agricultor, mais que isso sua moldagem e a determinação de suas modalidades de organização, dependem do Estado"***. (ABRAMOVAY, 1992, p. 252, grifo nosso).Dessa maneira, o diferencial que teríamos para entender como foi o processo de desenvolvimento da agricultura nos países capitalistas desenvolvidos está na predominância de uma agricultura de base familiar que funciona a partir de critérios estabelecidos pelo Estado. O Estado, então, teria uma influência maior do que o mercado no processo de modernização da agricultura nestes países. Este

108 Ricardo Abramovay (1992) afirma que essa ligação feita entre o caráter familiar da agricultura no capitalismo avançado e suas funções no estabelecimento do fordismo foram defendidas por José Eli da Veiga, sobretudo, em seu livro de 1991, intitulado: ***O Desenvolvimento Agrícola: uma visão histórica***.

processo é que permitiu a implantação de um modelo de consumo de massa nestes países no pós-guerra. A consideração principal a que chega Ricardo Abramovay acerca dessa questão é que a modernização da agricultura nos países desenvolvidos não tem como marca apenas o desenvolvimento de sua base técnica ou a integração plena ao mercado, mas o ***controle exercido pelo Estado*** para com esta agricultura de base familiar. Para ele, "[...] ***a característica central da agricultura moderna está exatamente na capacidade que ela oferece ao Estado de exercer um controle rigoroso sobre seu próprio processo de desenvolvimento*** [...]". (1992, p. 253, grifo nosso). Este controle exercido pelo Estado interfere na produção, no uso de tecnologias, na integração aos mercados e na renda dos agricultores. Esta intervenção estatal é tão incisiva que:

> [...] Claude Servolin (1989) chega a conceber a agricultura familiar contemporânea como ***criatura do Estado e de sua política agrícola:*** senhor daquilo que produz, do patamar técnico em que opera, de sua própria base fundiária, dos mercados de que depende e até da sua própria renda, o Estado contemporâneo responde pela reprodução social da agricultura familiar talvez mais que por qualquer outro segmento produtivo da sociedade [...].(ABRAMOVAY, 1992, p. 179, grifo do autor).

A partir dessa concepção de Ricardo Abramovay, é fundamental entendermos qual é a diferença de interpretação da função do Estado com relação aos camponeses nos dois paradigmas. A discussão do Ricado Abramovay é de um Estado fomentador de recursos, mas também controlador dos agricultores familiares, principalmente impondo regras e necessidades, retirando a ***autonomia*** buscada pelos movimentos camponeses.. No Paradigma da Questão Agrária, o Estado é também fundamental, porém apenas como fomentador (recursos), a ***autonomia deve ficar com os camponeses***[109]. ***São os camponeses e seus representantes quem devem dizer ao governo como devem ser as políticas públicas***. Outra questão não ressaltada pelo autor é que nas disputas entre as classes sociais pelo Estado, o agronegócio é o principal parceiro financiador deste e não o campesinato. Tendo em vista que a disputa pelo Estado é uma correlação de forças assimétrica, ou seja, as classes dominantes exerce maior influência sobre ele[110].O Estado interventor, para Ricardo Abramovay, permite ao espaço rural à incorporação de elementos que não seguem a lógica excepcionalmente econômica como: a preocupação ambiental, a diminuição do êxodo rural e a diversificação

[109] Um exemplo de política pública que garante a autonomia camponesa é o PRONERA, que vamos discutir no capítulo V.
[110] Vamos discutir a disputa pelo Estado entre as classes sociais no capítulo IV.

das atividades produtivas. Tendo como consequência positiva a valorização do meio rural[111]. Estas preocupações, não estão na pauta do mercado, por isso não se efetivariam se o mesmo fosse a principal instância organizadora desse processo de modernização agrícola.

No entanto, ao contrário do que ocorre nos países capitalistas centrais, no Brasil, segundo Ricardo Abramovay, mesmo que tenhamos uma agricultura integrada aos complexos agroindustriais, estamos distantes de resolvermos à questão agrícola nacional. A atuação da agricultura brasileira tem sido satisfatória no sentido de conseguir obter lucros, mas não no sentido de conseguir contribuir para um modelo de desenvolvimento capitalista, como no caso dos países centrais, que possa ativar o consumo das classes trabalhadoras. Entendemos que esta postura assumida pelo autor aponta para o caráter neoliberal de seu pensamento tendo em vista que entende que a agricultura familiar deveria ser propulsora do desenvolvimento capitalista num modelo de consumo de massa. O autor coloca "em cheque" a maturidade da agricultura brasileira, pois ainda não conseguimos superar problemas básicos que foram superados pelos países capitalistas centrais. Somente a agricultura familiar controlada pelo Estado é capaz de provocar o barateamento dos alimentos, condição necessária para o desenvolvimento do capitalismo. A agricultura patronal, do trabalho assalariado, não é capaz de provocar essa mudança. Daí, a importância de se investir na agricultura familiar. Todavia, ao contrário dos países capitalistas desenvolvidos, no Brasil "[...] Até aqui foi muito mais a grande agricultura patronal do que a sociedade que se beneficiou das políticas estatais de apoio ao setor [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p.259).

Nesta perspectiva, as políticas neoliberais defendidas por Ricardo Abramovay acabaram sendo implantadas no Brasil desde o período do governo Fernando Henrique Cardoso. Este fato colaborou para a consolidação de seu pensamento na academia, nos movimentos sociais e nos governos. Essas políticas neoliberais é produto dessa nova fase de "reestruturação produtiva do capitalismo" (MEZÁRÓS, 2007) na escala mundial, e contemplam perdas para a classe trabalhadora e camponesa e ganhos para a classe dos capitalistas. Como explica Bernardo Mançano Fernandes:

> A facilidade com que o paradigma do Capitalismo Agrário se espacializou na academia, nos movimentos camponeses e nos governos, deve-se à carona que pegou no processo de ***implantação de políticas neoliberais: de flexibilização do trabalho, de fortalecimento do mercado com amplas aberturas, de diminuição do poder do Estado, de refluxo dos movimentos***

[111] Isto é o que os autores do Paradigma do Capitalismo Agrário têm denominado de ***multifuncionalidade*** da agricultura familiar (ANJOS; CALDAS, 2009; CARNEIRO; MALUF, 2003).

> ***sindicais e dos movimentos camponeses, de aumento do desemprego e da criação de políticas compensatórias.*** [...]. (2009, p. 22, grifo nosso).

Estas políticas neoliberais fizeram com que, concomitantemente, ao fato do poder do Estado ter diminuído, houve um aumento do poder do capital sobre a sociedade. Este fato faz com que as políticas públicas estejam voltadas para um modelo de desenvolvimento intrinsecamente ligado ao avanço do capitalismo. Políticas públicas essas cujo principal beneficiário são as grandes corporações empresariais. A implantação destas políticas no campo faz com que se aumente a expropriação dos camponeses e indígenas de seus territórios(FERNANDES, 2008).

Outro fator relevante foi o fato de que houve neste mesmo período uma debandada por parte de intelectuais, políticos e partidos que eram de esquerda para o centro ou para a direita. Isto possibilitou que a tese de Ricardo Abramovay e o paradigma na qual foi principal fundador ganhassem à disputa dos territórios imateriais em diversos espaços privilegiados. Dos intelectuais que assumiram este paradigma, muitos eram os "pensadores" do governo Fernando Henrique Cardoso. Como foi o caso de Francisco Graziano Neto que foi secretário de FHC e depois presidente do Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária. Neste contexto, tivemos os intelectuais que "[...] compuseram a intelligentsia agrária do governo FHC. São diferentes grupos de intelectuais que se apresentaram como pensadores ofensivos no melhor estilo dos *think tanks*, sendo que alguns montaram até mesmo empresas de consultorias". (FERNANDES, 2009, p. 22).

Nossa posição é a de que cabe ao Estado democrático o papel de garantir a participação dos movimentos socioterritoriais camponeses na elaboração das políticas públicas que possam auxiliar na reprodução do campesinato. Todavia, como se trata de conquistas dentro do capitalismo, o mesmo não ocorrerá sem os conflitos entre as classes sociais. Essas disputas entre as classes perpassam os paradigmas e se estabelecem em políticas públicas(FERNANDES, 2009).

Essas disputas entre os paradigmas continuarão ocorrendo, tendo em vista que, do ponto de vista da nossa perspectiva embasada no Paradigma da Questão Agrária, a questão agrária não pode ser superada no interior do modo de produção capitalista. Por isso, aos envolvidos neste processo de disputa paradigmática: a academia, o governo e os movimentos sociais restam-nos as alternativas de transgressão, cooptação ou conformismo. Estas opções teóricas, políticas e ideológicas estão presentes nos conflitos em torno dos paradigmas

acadêmicos, das políticas públicas e das disputas territoriais entre o agronegócio e o campesinato. Isto significa que

> Por ser insuperável, a questão agrária do capitalismo carrega em si as possibilidades da transgressão e da insurgência. E pela mesma razão, carrega em si as possibilidades de cooptação e conformismo. Essas propriedades da contradição da questão agrária compõem a ***conflitualidade***. Elas estão presentes nas disputas paradigmáticas entre a Questão Agrária e o Capitalismo Agrário, nos processos de espacialização e de territorialização (Fernandes, 2000) e nos projetos de políticas públicas criadas pelo Estado. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 25, grifo do autor).

A influência do Paradigma do Capitalismo agrário na academia, nos movimentos sociais e nas políticas públicas, reforça a nossa preocupação em analisar as diferenças e as disputas paradigmáticas.

3.3 - A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA E DO FIM DO CAMPESINATO NO PCA: A INCOMPATIBILIDADE DO CAMPESINATO COM O CAPITALISMO

Para Bernardo Mançano Fernandes existe uma diferença fundamental entre a perspectiva de ***permanência*** ou do ***fim do campesinato*** entre estes dois paradigmas, esse é o eixo central da divergência apontada entre estes dois paradigmas. Enquanto para Kautsky, o problema é estrutural e só pode ser superado com a destruição do sistema capitalista e sua transformação em um regime socialista, para Ricardo Abramovay, "[...] este é um problema conjuntural e sua superação pode acontecer ***desde que*** o desenvolvimento do capitalismo atinja um determinado estágio, em que as relações sejam determinadas por ***estruturas nacionais de mercado***e por um controle rigoroso desse processo pelo Estado". (2009, p.12, grifo do autor).

As diferenças principais que remetem a explicação acerca do fim ou da permanência do campesinato com relação a vertente leninista-kautskyana estão na discordância de como o campesinato vai acabar. Pois, a novidade que traz Ricardo Abramovay para a construção do Paradigma do Capitalismo Agrário é a afirmação de que sua conversão ao capitalismo significa ao mesmo tempo a sua morte, enquanto modo de vida camponês, e a sua continuidade, mas enquanto relação familiar moderna de produção. Neste sentido, resta-lhe uma alternativa que não é a proletarização, mas, como já avisaram os clássicos, não há

possibilidade mesmo de o campesinato resistir. Dessa maneira, no Paradigma do Capitalismo Agrário:

> [...] ***A adequação por meio da conversão do campesinato ao capitalismo é a condição para a sua existência***. É isso ou a morte. Desse modo, há apenas uma diferença entre a sentença de Kautsky e a sentença de Abramovay. É a forma de como o campesinato pode acabar. Ou não, se consideramos a contradição. (FERNANDES, 2009, p. 16, grifo nosso).

A ruptura com o paradigma marxista leninista-kautskyano se dá devido ao fato de que para o Paradigma do Capitalismo Agrário o que está em questão na permanência ou fim do campesinato não é a proletarização do campesinato. Esta seria uma questão resolvida nos países ricos centrais (FERNANDES, 2009). Ricardo Abramovay afirma que nos "[...] países capitalistas centrais, [...] o peso do trabalho assalariado na agricultura é minoritário, e às vezes irrisório [...]". (1992, p. 255). Por isso, esta questão se resume para este paradigma na seguinte conclusão: ocorrerá ***o fim do campesinato, mas a permanência do agricultor familiar, pois não ocorrerá a proletarização.*** Ao utilizar como referência a realidade dos países da Europa e os Estados Unidos, conclui que o fim do campesinato estaria relacionado então com o fato de que "[...] com a consolidação das estruturas nacionais de mercado, o campesinato não conseguiria sobreviver no capitalismo por sua ***incompatibilidade com esses ambientes econômicos onde se realizam relações mercantis*** [...]". (FERNANDES, 2009, p. 13, grifo nosso).

Segundo Ricardo Abramovay, essa incompatibilidade ocorre devido aos ***limites da racionalidade econômica do campesinato***. Para compreender essa racionalidade se faz necessário entender o "***ambiente social em que a vida camponesa se desenvolve"***. A ***racionalidade econômica camponesa é incompleta,*** pois seu ambiente social recebe influências de relações pessoais. Em suas palavras: "[...] a racionalidade ***econômica*** do campesinato é necessariamente ***incompleta*** porque seu ambiente social permite que outros critérios de relações humanas (que não os econômicos) sejam organizadores da vida [...]". (1992, p. 101).Com base na antropologia clássica, o autor assevera que os camponeses são membros de uma ***sociedade parcial,*** dotados de uma ***cultura parcial***. Dessa maneira, os mesmos, como concordamos, são um ***modo de vida***, pois sua organização social, econômica e cultural segue a uma lógica própria inerente a sua constituição material e simbólica.

> [...] Parcialidade, no caso, não é isolamento, mas a capacidade de estruturar a vida em torno de um conjunto de normas próprias e específicas. Vida em comunidade, vínculos personalizados não só entre os indivíduos em geral, mas entre agentes sociais com lugares antagônicos na hierarquia social,

> regras coletivas determinantes do uso dos fatores produtivos e do consumo, mais que um tipo econômico, o camponês representa, antes de tudo, um ***modo de vida*** [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p. 101, grifo do autor).

Isto quer dizer que "as funções produtivas de uma família camponesa tradicional ligam-se organicamente à totalidade de suas funções econômicas, sociais e culturais". (GALESKI *apud* ABRAMOVAY, 1992, p. 101). Isto ocorre porque o trabalho camponês não se separa da totalidade da vida camponesa. Dessa relação é constituído um modo de vida. Ou seja, "[...]Trabalho e vida não são duas dimensões cindidas: as crianças, mulheres, enfim um organismo único produz com base no objetivo de ***gerar não só os meios de vida, mas, sobretudo um modo de vida***. [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p. 101).Existem valores simbólicos que ultrapassam a importância dos valores econômicos existentes na composição dos elementos necessários a produção e comercialização camponesa, estes não seguem a lógica competitiva tipicamente capitalista, como a priorização do valor de uso da terra e o critério da reciprocidade para produção e comercialização. Dito de outra maneira há um "[...] conjunto de significados vitais que os elementos básicos do trabalho incorporam: a terra não é um simples fator de produção, as outras unidades produtivas não são apenas concorrentes e os comerciantes não são só sanguessugas". (ABRAMOVAY, 1992, p. 102).

Essas qualidades atribuídas ao campesinato estão de acordo com aquilo que, também, entendemos ser o campesinato, todavia, a discordância está no fato de que não entendemos que estas sejam as razões pelas quais eles vão desaparecer/metamorfosear-se, como discutiremos a seguir.

O conceito de ***sociedades parciais***, no qual, Ricardo Abramovay recorre à antropologia clássica para utilizá-la, foi concebida com a função de diferenciar o campesinato das sociedades classificadas como tribais, tendo em vista que existe uma diferença fundamental que é o fato de que o campesinato, apesar de sua lógica própria, mantém relações com o mundo exterior devido à venda de mercadorias. Dito de outra forma: "[...] embora organizada em torno de códigos sociais próprios – cuja organização escapa à razão estritamente econômica – ela se relaciona com o mundo exterior, também, através dos vínculos econômicos dados pela venda de mercadorias". (ABRAMOVAY, 1992, p. 102).

Assim, embora o campesinato possua modos de vida que são específicos, por outro lado, pertencem a um conjunto social onde são influenciados ou dominados por instituições nacionais e por elementos da vida urbana. Essa perspectiva é defendida por Redfield, Kroeber, Mendras e Wolf, teóricos relevantes da sociologia e da antropologia dedicada ao assunto entre os anos 1930 e 1960. Estes autores concebiam os ***camponeses grupos sociais de***

transição entre sociedades tribais primitivas e o universo urbano (ABRAMOVAY, 1992). A influência do urbano sobre o campesinato é a uma das diferenciações principais destes com relação aos povos nativos. Essa concepção é explicada por Mendras da seguinte maneira:

> [...] enquanto não existe a cidade, os camponeses também são inexistentes; o que existem são os aborígines. Os camponeses são indivíduos rurais, autóctones, que vivem na área de influência de uma cidade, com a qual mantém relações econômicas e intelectuais. Ao contrário do aborígine, o camponês sabe que fora de seu grupo existem outros homens e os reconhece como tais. Os estrangeiros não são forçosamente encarados como inimigos; os povoados têm instituições específicas para tratar com os estranhos ao grupo. Até uma data recente, os camponeses eram geralmente iletrados (o aborígine, por sua vez, é um pré-letrado), mas cada aldeia dispunha sempre de especialistas sabendo ler e escrever, que asseguravam o contato com a cidade e as autoridades. (*apud* ABRAMOVAY, 1992, p. 107).

Antes de demonstrarmos as diferenças entre o campesinato e o agricultor moderno se faz necessário entendermos qual é a definição de camponês para Ricardo Abramovay. Na perspectiva de concebê-lo como uma ***sociedade parcial*** e provida de uma ***cultura parcial***, o autor recorre à definição de Kroeber e Redfield integrantes do paradigma funcionalista.

> Chamarei camponês quem tem ao menos estas características em comum: sua agricultura está voltada para a manutenção *(their agriculture is a livelihood)* e é um modo de vida e não um negócio visando lucro (...) vê-se um camponês como um homem que tem o controle efetivo de um pedaço de terra ao qual se encontra ligado há muito tempo por laços de tradições e sentimento. (*apud* ABRAMOVAY, 1992, p. 108).

De acordo com Ricardo Abramovay, é essa concepção funcionalista de camponês que influencia a definição de Teodor Shanin. Entendemos que com esta afirmação o autor nega o caráter marxista da discussão de Teodor Shanin (2005; 2008), reduzindo sua elaboração teórica complexa e vinculada ao narodnismo marxista (GUZMÁN; MOLINA, 2005), a uma concepção funcionalista de seu pensamento. Na concepção de Teodor Shanin, o campesinato tem quatro características principais: ***unidade familiar, trabalho na terra, produção para subsistência, cultura tradicional e influência de poderes externos***. Para Ricardo Abramovay, estas características podem ser sintetizadas em dois elementos básicos: ***a cultura tradicional e o modo de vida de pequenas comunidades rurais***(ABRAMOVAY, 1992). Ricardo Abramovay enfatiza a condição comunitária da vida camponesa. O campesinato teria uma morfologia fundada na família e uma fisiologia fundada na comunidade (GEORGESCU-ROEGEN *apud* ABRAMOVAY, 1992).

Segundo Mendras, o camponês vive inserido em uma coletividade local pouca numerosa formando uma sociedade do interconhecimento, pois conhece todos os membros dessa comunidade (*apud* ABRAMOVAY, 1992). Assim, "[...] ***nos limites da comunidade que se opera o essencial da socialização camponesa".*** (ABRAMOVAY, 1992, p. 109, grifo do autor). Na comunidade, as relações entre as unidades camponesas ocorrem a partir do princípio da ***reciprocidade***. A reciprocidade é um dos principais estruturadores da vida social em sociedades anteriores ao capitalismo onde os comportamentos sociais não obedecem às leis do mercado (POLANYI*apud* ABRAMOVAY, 1992). Essa forma de relação entre os membros da comunidade faz com que a economia camponesa possa ser considerada apenas ***parcialmente*** como uma forma econômica, pois os laços existentes entre os sujeitos compradores e consumidores são mais pessoais do que seria em uma economia de mercado (FIRTH *apud* ABRAMOVAY, 1992).

As sociedades camponesas incluem em seu interconhecimento todo o universo social com o qual se relacionam: o proprietário fundiário (em situações de parceria), o comerciante, o emprestador de dinheiro (que pode ser o comerciante), o padre etc. Por isso, o campesinato para se reproduzir precisa do cumprimento de um código de conduta a ser respeitado por toda a comunidade. Dito de outra maneira: "[...] Na verdade, só ***há especificamente campesinato onde um código de conduta partilhado comunitariamente, também por setores sociais antagônicos, seja estruturador da vida social***. [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p. 110, grifo nosso).Esse código de conduta a ser cumprido na comunidade camponesa ultrapassa as regras jurídicas voltadas apenas para a troca de mercadorias. Entra nesta lógica camponesa: ***a ajuda, a reciprocidade, a caridade*** que compõem uma ***economia moral*** do campesinato. Nesta rede de relações existe um comprometimento moral dos mais fortes com relação aos mais fracos(ABRAMOVAY, 1992). Estes códigos de conduta que se transformam em formas de ***relaçõespersonalizadas*** presentes nas sociedades camponesas podem ser observados na pesquisa realizada por Ricardo Abramovay no sudoeste do Paraná. Nesta pesquisa, o autor constatou que essa reciprocidade pode envolver uma relação de dominação dos comerciantes com relação aos camponeses.Em suas palavras:

> [...] constatei que os agricultores referiam-se aos comerciantes, a quem no passado vendiam suas safras, sempre pelo nome. Eram muito freqüentes as situações em que o comerciantes "ajudava" o agricultor por uma doença e este retribui tornando-se seu cliente. É claro que, neste caso, ***a reciprocidade envolve provavelmente uma relação de dominação econômica***. O importante, entretanto, é o ***caráter personalizando*** e

> asujeição desta relação a normas de reciprocidade para que possa funcionar. [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p. 110, grifo nosso).

Ricardo Abramovay conclui que podemos definir o conceito de campesinato a partir de duas características fundamentais apontadas por Teodor Shanin: "[...] a comunidade e a partilha de um conjunto de valores não decorrentes simplesmente dos vínculos impessoais oferecidos pela objetividade das trocas mercantis. [...]". (1992, p. 114). É importante salientar que a definição de camponês de Teodor Shanin, utilizada por Ricardo Abramovay, é coerente com a nossa perspectiva, todavia, a contradição está no fato de que para Teodor Shanin (2005; 2008) não existe dois sujeitos diferentes, um camponês arcaico e um agricultor moderno, (como veremos adiante) os dois são camponeses. Isto porque a realidade é mais complexa do que os conceitos, por isso estes são apenas simplificações da realidade. Não vamos encontrar o mesmo sujeito em todos os lugares do mundo. A cada delimitação de tempo-espaço teremos um camponês com características que lhes são peculiares e estão relacionadas ao período histórico e ao lugar onde vivem. Para Teodor Shanin (2005; 2008), cada um, de forma diferente, é um camponês. Seja ele o camponês próspero da Europa ou o camponês empobrecido do semi-árido nordestino.

De maneira sintética Ricardo Abramovay define o campesinato da seguinte maneira: "[...] sempre que se falar em campesinato, a referência social determinante da conduta estará numa ***pequena comunidade*** cuja reprodução material responde a um conjunto de regras onde as ***ligações pessoais*** [...] são determinantes". (1992, p. 115, grifo nosso). É, então, a partir destas características particulares da vida camponesa que se estrutura a relação econômica que as unidades de produção camponesas individuais mantêm com o restante da sociedade (ABRAMOVAY, 1992). Todavia, a relação ***parcial*** que o campesinato estabelece com o exterior não faz do mesmo um ***produtor simples de mercadoria***. Com esta asseveração, Ricardo Abramovay rompe com a tese de que o camponês seria um produtor simples de mercadoria. Alertando que este é um mal-entendido, pois temos que considerar o ambiente social sobre o qual o campesinato se reproduz. Para ele, não é possível ser um produtor simples de mercadoria se os agricultores não estiverem integrados em relações mercantis competitivas. A formação do mercado competitivo pressupõe a constituição de laços impessoais, ao contrário do que ocorrem nos ambientes onde se encontram inseridos os camponeses, cuja venda dos produtos dependem da tomada de decisões a parir das necessidades pessoais e/ou da família. Estas características atestam à ***maneira incompleta desses mecanismos de mercado e os limites da razão econômica das sociedades***

camponesas. Em síntese, "(...) ***umaeconomia de mercado só pode funcionar numa sociedade de mercado***". (POLANYI *apud* ABRAMOVAY, 1992, p. 103, grifo nosso).

> [...] ***É com muita freqüência que se caracteriza o camponês como produtor de mercadorias e mesmo com a ajuda do conceito marxista de produção simples de mercadoria. Existe aí um mal-entendido fundamental. A idéia de produção simples de mercadorias exige a constituição de um mercado competitivo*** que se encarrega de imprimir aos produtos um selo social (seus preços) pelos quais são reconhecidos como partes alíquotas da divisão do trabalho. O funcionamento deste mercado supõe laços impessoais entre os agentes econômicos (condição fundamental para que o trabalho social se distribua de maneira não planejada entre os diferentes ramos da produção) e um nível de agilidade e integração entre os diferentes mercados que justamente não se encontram no ambiente característico das sociedades camponesas, fortemente marcado por vínculos pessoais, hierárquicos e pela fusão das operações mercantis com esferas não estritamente econômicas da vida. Os mecanismos pelos quais as vendas de produtos se confundem com um conjunto de prestações pessoais (obrigação de vender a um comerciante, atendimento a membros da família em casos de doenças, obrigações comunitárias de natureza rituais etc.) indicam justamente a ***maneira incompleta, parcial, com que os mecanismos de mercado atuam e, portanto, os limites da própria razão econômica no funcionamento das sociedades camponesas.*** (ABRAMOVAY, 1992, p. 103, grifo do autor).

Neste caso, podemos visualizar claramente a ruptura com o Paradigma da Questão Agrária. Esta tese de que o camponês não pode ser considerado produtor simples de mercadorias, rompe com a afirmação de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1986), de que a produção camponesa corresponde ao que Karl Marx descreve como sendo a produção/circulação simples de mercadoria, ou seja, é a conversão de mercadorias em dinheiro para adquirir outras mercadorias. É o movimento de vendedor para comprador.

Para Ricardo Abramovay (1992),só podemos definir a forma de produção dos agricultores, se comparado ao ambiente econômico no qual se insere. É o mercado que regula hoje o agricultor familiar. O que deve comprar e vender, como deve se organizar internamente etc. Assim, para o autor a sociabilidade/territorialidade camponesa não o pertence mais, mas sim ao mercado, é ele quem a determina. Logo, a lógica interna de organização camponesa, prevista por Alexander V. Chayanov, foi radicalmente alterada pelas relações mercantis atuais, transformando-o em novo sujeito. Partindo desta necessidade de se entender a relação do campesinato com os mercados que Ricardo Abramovay recorre ao economista Frank Ellis. Para o mesmo são características do campesinato, do ponto de vista econômico, além do modo familiar de se constituir: primeiro a ***integraçãoparcialaosmercados*** e segundo o caráter

incompleto/imperfeito[112] destes mercados. Assim, existe uma maneira particular da integração camponesa ao mercado que pode ser denominada de parcial, "[...] não só no sentido de que parte da subsistência vem da autoprodução, mas também indica uma certa ***flexibilidade*** nestas relações com o mercado, do qual o camponês pode freqüentemente se retirar, sem, com isso, comprometer sua reprodução social [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p. 104, grifo do autor).

Sendo assim, o camponês tem a flexibilidade de não precisar se integrar completamente ao mercado. Todavia, essa condição só é possível devido à segunda característica do campesinato, qual seja o caráter ***imperfeito*** ou ***incompleto*** destes mercados nos quais o campesinato participa. Isto significa que para os mesmos "[...] a transformação dos produtos em mercadorias depende de vínculos, em geral personalizados, onde os preços são ditados por condições locais e as alternativas em torno da compra e venda praticamente inexistem [...]." (ABRAMOVAY, 1992, p. 104).

É a associação dessas duas características que faz com que o campesinato sobreviva no capitalismo apenas de maneira miserável. ***Asociedade capitalista se torna incompatível com essas características camponesas***. Em outras palavras: "Se o campesinato pode ser definido por sua ***integração parcial a mercados imperfeitos,*** sua capacidade de sobreviver no interior de sociedades capitalistas será extremamente precária: o ambiente lhe será hostil. [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p. 104, grifo do autor).

Segundo Ricardo Abramovay, tanto Karl Marx como Max Weber já haviam confirmado esta incompatibilidade entre o campesinato e a sociedade capitalista. Estes autores de formas distintas perceberam que o "[...] ***desenvolvimento capitalista na agricultura minavam as bases do ambiente no qual o campesinato pode subsistir. O mercado acaba por substituir o código que orienta a vida camponesa e por aí solapa suas possibilidades de reprodução social***. [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p. 104-105, grifo nosso).

Neste contexto, uma das bases fundamentais de sustentação de sua teoria está relacionada com o entendimento da relação do campesinato com os mercados. Neste sentido, o que nós estamos defendendo a partir da vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária de que o campesinato se constitui como um modo de vida que se recria no capitalismo - principalmente a partir de Teodor Shanin (2005; 2008), José de Souza Martins

[112] Lembrando que "em economia, a imperfeição de mercado é um conceito relativo definido por comparação com um ideal hipotético, a competição perfeita". (ELLIS *apud* ABRAMOVAY, 1992, p. 104).

(1981) e Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997) - para Ricado Abramovay não há possibilidades de permanência, pois ocorre um ***antagonismofundamental entre a racionalidade própria do modo de vida camponês, com a racionalidade do mercado***. Este antagonismo ocorre porque o campesinato, apesar de possuir uma lógica de reprodução específica, não é auto-suficiente, tendo que se relacionar com o mercado capitalista.

> Nada mais distante da definição do modo de vida camponês que uma racionalidade fundamentalmente econômica. Apesar disso, entretanto, o campesinato caracteriza-se não só por sua organização social específica, mas pela forma como se insere na sociedade global através de laços econômicos particulares. Esta é uma contradição própria a sua natureza social: embora a razão econômica seja insuficiente para compreender seu modo de vida [...] ele não é, sob o ângulo produtivo, auto-suficiente. Neste sentido, o traço básico das sociedades camponesas é a ***integração parcial a mercados incompletos.*** [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p.115, grifo do autor).

A ***integração parcial ao mercado*** significa que existe uma ***flexibilidade*** em sua dinâmica de se relacionar com o mercado que permite que o camponês possa optar em vender o produto de seu trabalho, bem como em consumi-lo dependendo as condições favoráveis de preços do mercado. Outra condição importante para a tomada de decisão em consumir ou em vender o produto de seu trabalho encontra-se no balanço entre produção e consumo familiar. Pois, primeiro deve-se verificar se foram satisfeitas as necessidades básicas de consumo familiar para que depois possa ser tomada a decisão. Assim, a primeira opção de produção do campesinato está relacionada aos produtos alimentares e não aos produtos mais rentáveis. O exemplo usado pelo autor é o do cultivo da mandioca no nordeste do país. Esta característica peculiar do campesinato faz com que os mesmos não sejam *a priori* integrados ao mercado, pois esta integração depende de uma tomada de decisão a partir das necessidades familiares. É isto que Ricardo Abramovay denomina de ***integração parcial ao mercado.***Esta ***integração parcial ao mercado*** que ao mesmo tempo permite a denominada ***alternatividade***, isto é, uma autonomia parcial sobre aquilo que pode ser vendido ou consumido para subsistência, na verdade, para Ricardo Abramovay, é um aspecto negativo. Sua interpretação não é a de que este fato demonstra a possibilidade do campesinato ser dono do produto do seu trabalho e, assim, os diferenciar do proletariado que sofre com a alienação do trabalho. Para o autor, essa característica particular os torna dependentes de pessoas que possibilitam sua inserção na divisão social do trabalho. Essa dependência pessoal, ou seja, o ***caráter informal*** de suas relações pressupõe que as sociedades camponesas estejam inseridas em ***mercadosimperfeitos***, esta seria a característica central na definição do campesinato(ABRAMOVAY, 1992).

Para explicar o que seria essa denominação, o autor recorre à discussão de Frank Ellis, que vai construir a tese do que seria um ***mercado perfeito***[113]. Este corresponderia a dinâmica capitalista em sua plenitude onde a ***concorrência do mercado*** é o arbitro que dita as regras, eliminando os menos eficientes e permitindo a permanência dos mais eficientes, sem que haja qualquer tipo de interferência pessoal nesta relação. Neste modelo, as regras seriam iguais para todos, sem vantagens estabelecidas *a priori*(*apud* ABRAMOVAY, 1992). A integração do campesinato ao mercado, assim, estaria vinculada a influência individual de alguns agentes econômicos que interfeririam diretamente na formação dos preços. Um exemplo citado é o de agricultores do sudoeste paranaense de antes dos anos 1970 que entregavam o produto ao comerciante e só iam saber do preço depois que o comerciante voltasse dos mercados consumidores de Porto Alegre ou São Paulo (ABRAMOVAY, 1992).

Outra crítica feita pelo autor, diz respeito ao caráter comunitário da vida camponesa que dificulta a consolidação de uma dinâmica competitiva que constitui uma estrutura concorrencial de mercado. Ao invés dessa organização, o campesinato estaria imerso em um modelo constituído pelas dependências pessoais que originam a ***patronagem*** e o ***clientelismo***[114] característicos do ***capital mercantil e usuário***.Um dos exemplos desta situação apontada pelo autor é a prática existente no nordeste e no norte do Brasil em que o comerciante compra antes da colheita ou do plantio a produção do camponês por um preço muito inferior ao do mercado. Neste caso, o comerciante é também o emprestador do dinheiro. Por isso, não se pode afirmar que o financiamento da produção camponesa tenha sido feita dentro dos padrões tipicamente de mercado, pois o mesmo é personificado em relações particulares.Este ***mercado incompleto alimenta-se da pobreza dos camponeses***. Assim, estabelecendo relações com estes mercados incompletos, esses sujeitos estão fadados à deterioração de sua estrutura organizacional, bem como, estão condenados à miserabilidade enquanto não se relacionarem com os mecanismos mercantis nacionalmente e internacionalmente integrados (ABRAMOVAY, 1992).

De acordo com Frank Ellis *apud* Ricardo Abramovay num mercado competitivo, mesmo na presença de monopólios de grandes grupos econômicos, os pequenos produtores

[113] É obvio que o autor admite que essa comparação constitui-se apenas em termos explicativos, pois "[...] a noção de concorrência perfeita pode ser considerada uma construção utópica incompatível com a existência de fato, nos dias de hoje, de um forte poder oligopolista de grandes grupos econômicos [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p.116).

[114] Tipo de relação política em que uma pessoa (o patrão) dá proteção a outra (o cliente) em troca de apoio, estabelecendo-se um laço de submissão pessoal que, por um lado, não depende de relações de parentesco e, por outro, não tem conotação jurídica. (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2011).

integrados têm acesso a crédito por parte dos mercados financeiros cuja taxa de juros correspondem a um valor de esfera nacional e não local. Todavia, ao contrário, no ambiente econômico em que vive o campesinato,

> os mercados de capitais são fragmentários ou não existentes, o crédito é obtido dos senhores locais, dos comerciantes ou dos emprestadores de dinheiro a taxas de juros que refletem as circunstâncias individuais de cada transação e não uma clara condição de mercado. (1992, p. 119).

Ricardo Abramovay (1992) conclui que a racionalidade econômica do camponês é incompleta, influenciada pelos vínculos sociais determinados pela tradição de sua comunidade a partir de regras que não podem ser consideradas como puramente econômicas. Neste caso, ***não há possibilidade de existirem camponeses que são integrados ao capitalismo, ou sendo explorados pelo mesmo.*** A sua exploração só pode acontecer no próprio ambiente social onde se reproduzem devido às relações de dependência e clientelismo existentes em mercados imperfeitos.

> [...] Se existem setores que se beneficiam da exploração de seu trabalho, isso ocorre no quadro social e cultural característico de sociedades camponesas, onde ***relações personalizadas, de dependência e lealdade***, fazem do próprio ***mercado um elemento de atuação forçosamente parcial e incompleta***. (ABRAMOVAY, 1992, p.251, grifo nosso).

Com base nestes argumentos é que Ricardo Abramovay chega à conclusão mais importante para explicar sua tese de ***destruição do campesinato***: ***a incompatibilidade do caráter imperfeito da organização socioeconômica camponesa com relação à economia de mercado***. Com esta afirmativa o autor está asseverando que ***não há possibilidade de existência camponesa dentro do modode produção capitalista.*** Na medida em que as relações de mercado começam a imperar, os traços da organização camponesa, como a reciprocidade e a personalização dos laços sociais, vão desaparecendo, eliminando o que estamos denominando de campesinato e dando lugar a um novo sujeito ***integrado plenamente ao mercado***. Em suas palavras: "***As sociedades camponesas são incompatíveis com o ambiente econômico onde imperam relações claramente mercantis***[...]". (ABRAMOVAY, 1992, p.117, grifo nosso). Esta incompatibilidade do campesinato com o capitalismo, segundo Ricardo Abramovay, pode ser encontrado, anteriormente, em Marx e em Weber. O trabalho de Frank Ellis vem reforçar esta perspectiva presente em O Capital de Karl Marx. Neste sentido, apesar de negar a existência de uma teoria marxista do campesinato diz que Karl Marx fez apontamentos importantes a respeito do ambiente social onde os mesmos poderiam

se reproduzir. A partir dessa concepção, podemos entender que o fato de o campesinato ser uma forma de relação não tipicamente capitalista faz com que o mesmo não possa continuar existindo, pois ***no modo de produção capitalista todas as relações, sem exceção, têm que se transformar em relações tipicamente capitalistas***.

> A incompatibilidade frontal entre o campesinato e o ambiente social e econômico capitalista foi posta em evidência tanto por Marx em suas rápidas anotações a respeito, como por Weber (1906/1979) em sua célebre conferência nos Estados Unidos. A questão examinada por Ellis sob a expressão "mercado incompleto ou imperfeito" tem estreita relação com a estudada por Marx em suas rápidas anotações, no Livro III d'***O Capital,*** sobre as "formas antediluvianas do capital". Ellis coloca ênfase nos mecanismos de formação de preços característicos destes mercados. Marx vai mostrar que as classes sociais que neles se apropriam do trabalho e do produto excedente não são especificamente capitalistas e atuam sobre a base de um tipo de vínculo entre produtores e mercado, incompatível com o desenvolvimento da sociedade burguesa. Neste sentido, é importante assinalar que, mesmo não existindo em Marx uma teoria sobre a economia camponesa, há indicações fundamentais sobre o ***ambiente*** social no qual ela pode se reproduzir. (ABRAMOVAY, 1992, p.127, grifo do autor).

Esta tese contraria a vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária, sobretudo, com relação à recriação camponesa a partir do movimento contraditório e desigual do desenvolvimento do capitalismo no campo (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1997) que explica a existência dessas relações não-capitalistas subordinadas ao modo de produção capitalista. Neste sentido,Anderson Bem e Rosemeire Aparecida de Almeida (2007; 2011), no debate sobre "a reprodução camponesa na contramão da formalidade do capital" derrubam essa tese dicotômica de Ricardo Abramovay de que os camponeses se reproduzem em situações de mercados incompletos, e os agricultores familiares em mercados completos. Eles estudaram o comportamento dos camponeses que vendem leite na região de Toledo (que é um mercado completo – na avaliação de Ricardo Abramovay) e descobriu que eles desenvolvem tanto práticas de venda aos grandes laticínios (mercados completos) como venda informal nas ruas (mercados incompletos) – um mesmo sujeito (o camponês) vivendo duplas situações. Logo, não existe essa duplicidade apontada por Ricardo Abramovay. O que existe é uma adaptação e flexibilidade que sempre marcaram o campesinato ao longo da história. Neste sentido, os autores explicam que em bacias leiteiras que são consideradas áreas dinâmicas, também, se encontra a prática da informalidade na venda do leite *in natura*. Ao contrário de uma prática clandestina ou de clientelismo, ela significa a resistência camponesa que é uma marca de sua permanência no modo de produção capitalista.

> [...] em uma das grandes bacias leiteiras do Paraná, município de Marechal Cândido Rondon, formada por pequenos agricultores, constatou-se que mesmo em áreas dinâmicas como essa, assiste-se a prática da informalidade (venda *in-natura* do produto), que longe de ser um desvio de conduta ou de clandestinidade como argumentam os teóricos do SAG (Sistema Agroindustrial do Leite) (JANK, FARINA e GALAN, 1999), se manifesta como um mecanismo de resistência camponesa frente ao capital industrial personificado nos laticínios regionais. (2011, p. 123).

A resistência e a flexibilidade são características que podem ser visualizadas em várias regiões onde Ricardo Abramovay considera como mercados perfeitos, ao contrário da afirmação do autor. As estratégias de reprodução camponesa são muitas, sendo assim, quando consegue resistir não opta por entrar no mercado formal, mesmo que ele exista, o camponês ora entra nele e ora sai dele sem deixar de ser camponês, na verdade, para continuar sendo camponês. Vejamos um exemplo desse processo:

> Constatamos através de pesquisa a campo no município de Marechal Cândido Rondon – PR em 2004, que uma parcela dos camponeses fazem uso da comercialização informal de leite como forma de auferir um preço mais digno pelo produto, este variando 150% no preço pago pelos laticínios[115], perfazendo uma diferença paga pelos consumidores urbanos. No caso destes camponeses, esta prática foi criada como alternativa crucial para continuarem na terra e nela trabalharem. Conversando com elesnotava-seclaramenteumdescontentamentocomas"cooperativas",inicialmente fundadas no seio da comunidade e que no momento se transformaram em verdadeiras empresas capitalistas. (BEM; ALMEIDA, 2011, p. 123).

Em várias regiões do Brasil são engendradas relações que são marcadas por laços sociais e culturais contra-hegemônicos, resistindo a regras e normas formais do mercado capitalista.A perpetuação destes costumes e práticas adotadas pelos camponeses rompe com a tese do despojamento da ancestralidade camponesa defendida por Ricardo Abramovay. Todas estas práticas diferenciadas entre os camponeses são mecanismos para se reproduzirem no campo que contestam a lógica formal do capital. A simples fórmula da mercantilização do espaço agrário, apontada pelos autores do Paradigma do Capitalismo Agrário, não dá conta dessas contradições inerentes à reprodução camponesa. Nos mercados capitalistas, os camponeses têm criado e encontrado estratégias para amenizar e diminuir a sua subordinação em relação ao capital. Este é o caso da busca por alternativas como: as indústrias familiares, a produção orgânica, a formação de pequenas cooperativas, feiras e também da informalidade camponesa (venda direta do produtor ao consumidor). Os camponeses se recusam a entrar nos

[115] Exemplo: o leite vendido ao laticínio 0,40 centavos; no mercado informal é 0,80 centavos.

mercados completos porque sabem na prática o que significa o conceito de monopolização do território pelo capital. Eles sabem que é nos "mercados completos" (cheio de meandros) que a renda da terra é tomada deles (exemplo é o leite: vendido ao laticínio 0,40 centavos; no mercado informal 0,80 centavos) (BEM; ALMEIDA, 2011).

Assim, a metamorfose de Ricardo Abramovay pode ser explicada pelo Paradigma da Questão Agrária como resistência e flexibilidade/adaptabilidade. Esta prática camponesa perpassou todo o século XX. Reinventando formas de viver com trabalhos tipicamente camponeses e trabalhos não tipicamente camponeses[116]. Como explica Teodor Shanin

> Outra importante característica a ser destacada a partir dos acontecimentos dos séculos XX e XXI é que as comunidades camponesas demonstramuma real habilidade para se ajustar a novas condições e também uma ***grande flexibilidade para encontrar novas formas de se adaptar e ganhar a vida***. Em alguns lugares, há comunidades de camponeses que hoje vivem principalmente do turismo. Há lugares onde as comunidades camponesas ganham a vida por meio da combinação do trabalho camponês e do trabalho não-camponês.(2008, p. 24-25, grifo nosso).

O camponês tem uma enorme capacidade de responder as crises. A solução para estas não advém do Estado ou do mercado, mas da sua própria capacidade de adaptação a situações adversas. A criatividade para superar as crises e manter a reprodução do grupo familiar, é uma característica fundamental do campesinato.

> [...] a resposta do campesinato às situações de crise nas quais eles são submetidos é, sobretudo complexa e eles não ficam esperando que alguém traga a solução. As soluções encontradas para o problema de como permanecer camponês e assegurar a subsistência da família costumam ser muito flexível, inventivas e criativas. Camponeses têm provado ser extramente resilientes e criativos em situações de crise e não há uma forma para descrever isso. (SHANIN, 2008, p. 25).

Dessa forma, o que há em comum nestes dois paradigmas (PQA e PCA) é o fato de que ambos concordam que o campesinato se reproduz a partir de uma relação social não tipicamente capitalista, contudo, a divergência ocorre com relação à delimitação daquilo que

[116] Esta flexibilidade que o camponês tem de mesclar as duas formas de trabalho e renda é conceituado no Paradigma do Capitalismo Agrário como ***pluriatividade***(ANJOS; CALDAS, 2009; SHNEIDER, 1999;, 2009; 2010). A pluriatividade, segundo os autores do Paradigma do Capitalismo Agrário, descaracteriza o camponês, pois sua lógica interna é desconfigurada. O balanço trabalho-consumo deixa de existir e a tese chayanoveana é eliminada enquanto matriz explicativa. Os rendimentos de atividades não agrícolas, na maioria das vezes, são maiores do que as atividades agrícolas.

cada paradigma entende como sendo campesinato e os desdobramentos a respeito da permanência ou da destruição dos mesmos a partir dessa sua característica peculiar:

> Por mais explorado que seja o produto de seu trabalho, mesmo que classes de não trabalhadores vivam dos resultados do seu esforço, e ***ainda quando se inserem em circuitos mercantis, não é possível que se tome o campesinato como um setor social sobre cuja base possa ocorrer a acumulação capitalista*** [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p.127, grifo nosso).

A despeito da declarada oposição ao pensamento marxista clássico devido à tese da destruição pelo capitalismo das formas familiares de produção e sua inevitável proletarização, a tese de Ricardo Abramovay se apóia em alguns elementos do marxismo ortodoxo/leninista-kautskyano para argumentar acerca da destruição do campesinato. Assim, ao defender a existência do campesinato dentro uma lógica de mercados incompletos/imperfeitos, sustenta que essa forma de mercado baseia-se em uma

> [...] forma de enriquecimento característica de ***um período histórico em que o capital não revolucionou o conjunto da vida social.*** E é seu tipo específico de inserção mercantil – em que a universalidade impessoal das relações burguesas está ausente, em que o processo de dominação é extra-econômico – que dá possibilidade de existência dessa ***categoria social que Marx não hesitava em tratar como a "classe que representa a barbárie dentro da civilização***". (ABRAMOVAY, 1992, p.128, grifo nosso).

A destruição do campesinato, portanto, defendida por Ricardo Abramovay, se trata de uma reformulação da tese da desaparição do campesinato contida no marxismo ortodoxo/leninista-kautskyano. Todavia, a ruptura com este paradigma se dá por uma via evolucionista, pois para o autor, Marx, Lênin e Kautsky erraram porque em sua época as condições de desenvolvimento do capitalismo não permitiram que os autores visualizassem estas novas formas de agricultura familiar integradas ao capital. Portanto, o Paradigma do Capitalismo Agrário constitui uma síntese em que se rompe, declaradamente, com determinadas concepções do pensamento marxista, ao mesmo tempo em que se reformula outros aspectos, criando nesta relação um novo paradigma.

Para Eliane Tomiasi Paulino[117], a perspectiva do desaparecimento do campesinato presente na obra de Ricardo Abramovay reforça a intenção de que se trata de mais uma

117 É necessário fazer uma ressalva, visto que apesar de Eliane Tomiasi Paulino fazer parte de nossa tendência campesinista no Paradigma da Questão Agrária, a mesma tem opiniões parcialmente divergentes com relação à interpretação da obra de Ricardo Abramovay, pois a mesma visualiza elementos muito mais leninistas-kautskyanos em sua obra do que a nossa interpretação. Para ela, dizer que existem agricultores mais eficientes e menos eficientes e só uma forma diferente de dizer que o caminho continua sendo a proletarização ou aburguesamento. Para a mesma esta assertiva está implícita em sua obra. Em suas palavras: "[...] o termo

elaboração teórica onde os camponeses não têm chance de sobreviver, todavia, desta vez a ênfase é a relação com o mercado. Tendo em vista que se os camponeses forem eficientes se desintegram e tornam-se agricultores não-camponeses e se não forem eficientes são expropriados ou condenados a sobreviverem em condições de miserabilidade.

> Assim, ***o limiar continua sendo o do desaparecimento desses sujeitos***, ***embora o critério seja o da eficiência produtiva ante o mercado***: aos ineficientes, porque tecnicamente defasados, a expropriação. Aos eficientes, o aprofundamento das trocas o que, em tese, responderia pela desintegração da condição camponesa. (2006, p.32).

A tese do desaparecimento do campesinato continua valendo, porém, a discórdia está no destino desses sujeitos. Se na vertente marxista leninista/kautskyana o destino do camponês seria a proletarização ou aburguesamento, visto que esta é a imagem do avanço do capitalismo em sua plenitude, para o Paradigma do Capitalismo Agrário a proletarização ou o aburguesamento inexorável não ocorreu, mas sim, uma metamorfose que deu origem a um agricultor, que apesar de familiar, não é camponês porque é integrado às relações capitalistas de produção. Cria-se outro "personagem", inexistente até então, para poder explicar porque estes sujeitos não desapareceram via proletarização ou aburguesamento, visto que suas matrizes conceituais não permitem explicar esta realidade, então, o grau de eficiência e integração passa a ser a explicação.

O significado de "destruição" do campesinato nos dois paradigmas são completamente distintos. No Paradigma da Questão Agrária a destruição do campesinato é sinônimo de expropriação/desterritorialização e proletarização, ou ainda com ínfima possibilidade, o inverso, sua ascensão à classe burguesa. No Paradigma do Capitalismo Agrário, a destruição do campesinato não é sinônimo dessas alternativas, mas sim, de mutação, o que desaparece são as relações sociais camponesas não-capitalistas, que são substituídas por relações mercantis compatíveis com o sistema capitalista onde se encontram inseridos. Esta postura aparentemente contraditória é, na verdade, a espinha dorsal que sustenta a sua tese, a de que nem todas as formas familiares de produção podem ser consideradas como sendo camponesas, mas apenas as formas arcaicas que não se adaptaram

---

agricultor familiar remete o sentido de sua existência a uma representação em que ganha projeção o trabalho, mas dentro dos limites da compreensão dual do capitalismo, ***herdada dos teóricos clássicos, como Kautsky (1980) e Lênin (1982)***. [...] o desenvolvimento do capitalismo na agricultura culminaria em sua divisão inexorável entre capital e trabalho, o desenvolvimento dual a que se refere Martins (1981), ***restaria aos camponeses a proletarização ou o aburguesamento, preceito que, com novos contornos, encontra-se implícito à teoria da agricultura familiar".*** (2006, p. 31-32, grifo nosso).

ao processo de desenvolvimento do capital no campo. As demais formas, as que incorporaram tecnologia e não tem medo do risco, se metamorfoseam em outro sujeito, o agricultor profissional e moderno.

Apesar dessa diferença de paradigmas, segundo Ricardo Abramovay, tanto Karl Marx, quanto os autores clássicos da questão agrária – Lênin e Kautsky – acertaram quando apostaram no desaparecimento das relações camponesas, pois com a interferência do mercado e do Estado sobre as sociedades camponesas num estágio de desenvolvimento superior do capitalismo, suas formas de organização socioeconômica desaparecem.

> [...] a insistência de Marx e dos clássicos da questão agrária que o sucederam na ***fatal desaparição do campesinato sob o capitalismoé não apenas consistente com suas teorias, mas fundamentada historicamente***. Tão logo os vínculos de mercado, as grandes empresas e as instituições nacionais tomam conta da vida da aldeia, ***as bases sociais da existência camponesa se esvanecem*** [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p.128, grifo nosso).

O autor afirma que pode verificar empiricamente a ocorrência desse processo em sua pesquisa realizada no sudoeste do Paraná no final dos anos 1960. Pois, com o avanço das forças produtivas – para usar uma expressão marxista não presente em sua argumentação – houve a instalação no local de bancos, vendedores de máquinas de insumos, cooperativas etc. ocorrendo uma ***integração do agricultor ao mercado***. Essa integração significa, necessariamente, o seu fim enquanto relação social camponesa não-capitalista que se baseia em mercados imperfeitos fruto do clientelismo, mas não sua proletarização. Logo, a modernização significa a extinção do campesinato e não de outras formas familiares de produção que continuam existindo e, mesmo, aumentando. E, então, conclui: ***não há como existir culturas ou sociedades parciais no capitalismo.*** Em suas palavras***: "O capitalismo é por definição avesso a qualquer tipo de sociedade e de cultura parciais".*** (ABRAMOVAY, 1992, p.128-129, grifo do autor).

Dessa forma, a concordância da tese de Ricardo Abramovay (1992) com a afirmação de Karl Marx está no fato de que as formas de produção familiares arcaicas existentes em seu tempo iriam desaparecer com o avanço do capital no campo. Essa interpretação ressalta o caráter evolucionista de seu pensamento: se o capitalismo atingiu outro estágio de desenvolvimento, as formas familiares de produção não são mais as mesmas da época de Karl Marx, ou seja, as formas familiares já foram descamponezadas. Nesta perspectiva, conclui que os clássicos marxistas estavam certos, pois realmente onde o capitalismo se implanta, a racionalidade econômica capitalista substitui a racionalidade econômica camponesa

destruindo os laços comunitários personalizados. Este é o fim do campesinato e início do processo de gestação de um novo sujeito - não o proletário como diziam os clássicos marxistas - mas o agricultor profissional.

> [...] não é verdade que os fatos tenham desmentido as previsões dos clássicos marxistas: onde o capitalismo se implanta, onde o mercado começa a dominar a vida social, onde a racionalidade ***econômica*** toma conta dos comportamentos dos indivíduos, os laços comunitários acabam por perder seu poder agregador, e os camponeses vêem esvanecerem-se as bases objetivas de sua própria reprodução social. [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p. 251, grifo do autor).

Para repensarmos as afirmações de Ricardo Abramovay, Bernardo Mançano Fernandes questiona: "Seria o modo de vida camponês incompatível com o capitalismo ou o capitalismo é incompatível com o modo de vida camponês? Esta é uma questão de método, pois dependendo da lógica que determina o sentido tem-se uma leitura do problema. [...]". (1999, p. 15). Dizemos que o problema do campesinato para o Paradigma do Capitalismo Agrário é ***conjuntural***, tendo em vista que há uma inversão da lógica de como este problema é pensado no Paradigma da Questão Agrária. Para Ricardo Abramovay, o problema não está na lógica do modo de produção capitalista que expropria o campesinato, mas pelo contrário, ***o problema está no próprio campesinato.*** Quer dizer que sua destruição ocorre porque os mesmos se tratam de uma ***sociedade parcial*** que tem uma ***integração parcial*** **aos** ***mercadosincompletos***. Logo, estes sujeitos não são adequados para o sistema vigente que é antagônico a este tipo de relação não tipicamente capitalista (FERNANDES, 2009).

Consideramos sua conclusão uma inversão de análise, porque essa consideração passa pela ideia de que o modo de produção capitalista é um sistema "natural" e "intocável" onde todas as outras formas de relações tenham que se adequar a sua lógica para continuar existindo. Logo, se é impossível superar o sistema, a solução é destruir essas relações arcaicas que insistem em resistir e, então, adequá-las a lógica vigente. Trata-se de uma argumentação que prioriza a ação das estruturas econômicas sobre a passividade dos sujeitos, pois nesta elaboração teórica, inexiste a resistência. Enquanto no Paradigma da Questão Agrária existe uma relação dialética entre a subordinação e a resistência ao capital por parte dos camponeses.

3.4 - A DIFERENCIAÇÃO ENTRE O CAMPESINATO E O AGRICULTOR FAMILIAR/MODERNO/PROFISSIONAL/INTEGRADO: A METAMORFOSE

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Como dito, dessas conclusões de Ricardo Abramovaynasceu uma das principais divergências entre o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário, qual seja a ***diferenciação entre campesinato e agricultor familiar***. Esta divergência trouxe implicações teóricas, políticas e ideológicas de ambos os lados que tem influenciado diversos setores da sociedade: a universidade, o Estado e a sociedade civil organizada. Por isso, "[...] é necessário provocar este debate,pois o paradigma do Capitalismo Agrário trouxe uma diferenciação teórica e política que tem se manifestado em políticas públicas e organizações sociais dos trabalhadores, gerando conflitualidades". (FERNANDES, 2009, p. 11).

No Paradigma do Capitalismo Agrário, além das definições marxistas clássicas de classe social: capitalistas, assalariados e camponeses, teríamos uma nova divisão do que consideramos no Paradigma da Questão Agrária como a classe do campesinato. Pois, existiria, neste caso, mais uma classificação que diz respeito aos estabelecimentos familiares que operam em ***mercados plenamente desenvolvidos,*** que foi nomeado de ***agricultores familiares***, em contraste com o campesinato definido pelos sujeitos ***integrados parcialmente em mercados que funcionam com alto grau de imperfeição***(ELLIS *apud* ABRAMOVAY, 1992). A forma com que os camponeses se relacionam com o mercado a partir do produto de seu trabalho define quem eles são, ou seja, [...]o que mostra a definição de Ellis é que pela ***maneira como socializa o produto de seu trabalho é que o camponês se define enquanto categoria específica*** [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p. 126, grifo nosso).

Neste caso, o campesinato ainda existe pelo fato de que nem todos conseguem se integrar plenamente ao mercado, assim continuam seus laços de dependência e clientelismo se reproduzindo na miserabilidade, num ambiente com características do capital mercantil usuário. Todavia, existem aqueles que conseguemintegrarem-se plenamente às estruturas nacionais de mercado. Neste caso, é quando ocorre a ***metamorfose de camponês para agricultor familiar***. Ocorre uma ***redefinição*** e não a ***destruição*** da agricultura familiar (ABRAMOVAY, 1992). É a formação de uma ***nova categoria social*** inexistente na época de Karl Marx, Vladimir I. Lênin e Karl Kautsky: os ***agricultores profissionais.*** A metamorfose não diz respeito apenas ao acréscimo tecnológico às suas relações de produção, mas está relacionado, principalmente, a mudanças no entorno social em que os mesmos se reproduzem.

> [...] é o que ocorreu de maneira intensa no sul do Brasil – integram-se plenamente a estas estruturas nacionais de mercado, transformam não só sua técnica, mas, sobretudo o círculo social em que se reproduzem e metamorfoseiam-se numa nova categoria social: ***de camponeses, tornam-se agricultores profissionais.*** [...]. (ABRAMOVAY, 1992, p. 126, grifo do autor).

A transformação em agricultor profissional significa afirmar que o mesmo "[...] ***não produz mais em primeiro lugar para viver (como acontecia com o camponês), e sim para vender num mercado regional, nacional ou internacional***". (QUEIROZ *apud* ABRAMOVAY, 1992, p. 127, grifo nosso). A partir da presença dessas características na agricultura familiar "[...] os elementos que faziam tradicionalmente da agricultura um modo de vida vão se dissolvendo diante daqueles que a ***transformam num puro segmento da divisão social do trabalho***". (ABRAMOVAY, 1992, p. 191, grifo nosso). Essa asseveração da inevitável transformação do camponês em agricultor profissional como condição básica para continuar existindo se contrapõe ao entendimento da possibilidade de reprodução do campesinato enquanto um modo de vida, defendida principalmente por Teodor Shanin (2005; 2008).

A partir dessa concepção, ao se integrarem ao mercado esses laços que os definiam enquanto modo de vida vão se perdendo para dar lugar aos códigos universais da sociedade capitalista onde a eficiência e a competitividade são condições básicas para continuarem existindo. Dessa forma, desaparecem os traços particulares que os diferenciavam do restante das relações capitalistas de produção.

> [...] ***Aquilo que era antes de tudo um modo de vida converte-se numa profissão, numa forma de trabalho***. O mercado adquire a fisionomia impessoal com que se apresenta aos produtores numa sociedade capitalista. Os laços comunitários perdem seus atributos de condição básica para a reprodução material. Os códigos sociais partilhados não possuem mais as determinações locais, por onde a conduta dos indivíduos se pautava pelas relações de pessoa a pessoa. Da mesma forma, a ***inserção do agricultor na divisão do trabalho corresponde á maneira universal como os indivíduos se socializam na sociedade burguesa: a competição e a eficiência convertem-se em normas e condições da reprodução social***. (ABRAMOVAY, 1992, p. 126-127, grifo nosso).

Independente de a tendência que os autores seguem dentro do Paradigma da Questão Agrária, temos somente um sujeito, o camponês, cujo debate divergente está em sua permanência ou proletarização. Essa tese da metamorfose do camponês em agricultor profissional ou agricultor familiar é a principal característica que os diferencia de outros paradigmas dos estudos sobre a questão agrária. É esta tese da metamorfose camponesa que marca a ruptura com todos os teóricos do Paradigma da Questão Agrária.

Esta tese defende em vez do simples desaparecimento das relações camponesas e, consequente proletarização, presente nos clássicos, uma metamorfose. Onde um sujeito se transforma em outro desde que se adaptem às transformações do capitalismo. Neste sentido,

apesar de não ter lugar para o campesinato no sistema capitalista, ainda tem um lugar importante para as relações familiares de produção. Nesta perspectiva, os camponeses não são expropriados/desterritorializados, mas são forçados a sofrer uma mutação onde suas relações sociais, culturais e econômicas tipicamente camponesas desaparecem para se adequarem à eficiência, competição e tecnologia, elementos necessários para se relacionar com os mercados completos e perfeitos, além de responder às intervenções do Estado capitalista. Logo, são as relações sociais não-capitalistas que desaparecem, não os sujeitos e seus territórios, que seguem sendo agricultores não-camponeses e não-patronais.

A divergência de Ricardo Abramovay para com Karl Marx, Vladimir I. Lênin e Karl Kautsky está, justamente, no fato de que os mesmos afirmaram que todas as formas familiares de produção iriam desaparecer, devido ao fato de que não poderiam visualizar em seu período histórico que o capitalismo criaria a necessidade de fazer parte do conjunto de suas relações novos sujeitos, os agricultores profissionais/familiares. Em suas palavras: "O que Marx não podia antever, que estava totalmente fora de sua perspectiva teórica, é que o ***extermínio social do campesinato não significaria fatalmente a eliminação de qualquer forma de reprodução familiar*** como base para o desenvolvimento capitalista na agricultura. [...]". (1992, p. 129, grifo nosso). Segundo Ricardo Abramovay, "[...] o horizonte histórico em que [Marx] trabalhou [...] praticamente inexistia o fenômeno contemporâneo da ***produção familiar totalmente integrado ao mercado e ao desenvolvimento capitalista*** [...]". (1992, p. 129, grifo nosso). Por isso, na concepção de Karl Marx:"[...] ***O trabalho individual, familiar, representava, para ele, um estágio inicial, primitivo, no próprio avanço das relações de mercado*** [...]". (1992, p. 129, grifo nosso).

Com relação a Max Weber, Ricardo Abramovay afirma que o mesmo já havia insistido na diferença entre o ***camponês europeu*** e o ***agricultor norte-americano***, "[...] enquanto na Europa a dependência das decisões comunitárias e dos vínculos tradicionais determinavam as possibilidades de ação, nos Estados Unidos imperava o mais absoluto individualismo econômico. [...]". (1992, p. 129, grifo nosso). Dessa forma, o autor chega à consideração de que a despeito das formas distintas com que trataram à questão do campesinato, tanto Max Weber quanto Karl Marx avistou o abismo existente entre o camponês e o ambiente econômico e social do capitalismo. Todavia, o que nenhum dos dois poderia prever é que "[...] a paisagem rural do mundo capitalista contemporâneo seria dominada por uma forma de ***produção baseada na família, mas inteiramente despojada de seus traços camponeses ancestrais***. [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p. 130, grifo nosso).

Com este debate, Ricardo Abramovay defende a importância de se definir claramente o que é o camponês, para que assim possamos estabelecer claramente a ***diferença de natureza social*** entre o campesinato e a produção familiar. Em suas palavras: "Apesar da prudência exigida – se não por razões teóricas ou metodológicas mais sérias, ao menos pelo bom senso – a comparação é não somente possível, mas necessária [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p. 254).

Para afirmar a necessidade de se estabelecer a diferenciação entre estas duas formas familiares de produção, Ricardo Abramovay afirma que o termo pequena produção é vago, pois não permite apreender a diferenciação entre essas duas formas de agricultura. Apesar dessas duas formas de produção ter como elemento central a produção de base familiar, não podemos confundir o campesinato com um agricultor completamente integrado ao mercado e que se utiliza de técnicas avançadas, como o produtor de leite canadense. A relação na qual estes dois sujeitos estabelecem com a sociedade capitalista é de caráter distinto[118].

> [...] este termo – "pequena produção" – é suficientemente impreciso para designar habitualmente tanto o agricultor do Pindaré-Mirim quanto o produtor familiar cuja integração ao mercado é completa e cuja base técnica acompanha os principais avanços permitidos pelo conhecimento científico. Por outro lado, o emprego da mesma expressão para realidades tão diferentes quanto a do camponês de Bangladesh e a do produtor canadense de leite, além de induzir a confusão, repousa sobre um mal-entendido ***teórico:*** seu pressuposto é de que a relação que o camponês de Santo Antônio do Tauá (PA) e o citricultor da Alta Araraquarense (SP) mantêm com a sociedade capitalista é, em última análise, da ***mesma natureza.*** [...]**.** (1992, p.210-211, grifo do autor).

Mesmo que ambas as formas de agricultura familiar tenham como características: a produção de mercadorias, o trabalho familiar e o fornecimento de trabalho excedente para o capital, ainda assim, existe uma diferenciação social enorme entre esses dois modelos distintos. Enquanto que para o ***campesinato*** o capitalismo é a causa de sua extinção, pelo contrário, os ***agricultores profissionais*** representam o alicerce do desenvolvimento do capitalismo na agricultura moderna. Sendo assim, eles não são meros sobreviventes, mas pelo contrário, são protagonistas do processo de desenvolvimento do capitalismo atual. Esta

[118] Um exemplo no sentido de se contrapor a esta afirmação de Ricardo Abramovay foi comprovada por meio da pesquisa de Eliane Tomiasi Paulino (2006b). Ela mostra que apesar do norte de Londrina representar no Paraná uma área de uso intenso da base técnica, isso não elimina o camponês (ou o transforma em agricultor familiar). Apesar de "moderno", ele continua tecendo lado a lado com essa inserção ao mercado completo sua tradição ancestral – (camponeses tradicionais). Eles comercializam soja, por exemplo, mas continuam fazendo rezas e festas, mantendo a reciprocidade e os laços de parentesco.

diferenciação pode ser apreendida ao analisarmos como se estabelece tanto a venda do produto do seu trabalho, quanto à compra de insumos. Neste sentido, o mesmo ambiente socioeconômico que permite a reprodução do produtor familiar é o mesmo que vai sufocar o camponês, espoliá-lo de suas características que definem seu modo de vida material e cultural e transformá-lo em um produtor plenamente integrado ao mercado(ABRAMOVAY, 1992).

Dessa maneira, somente a partir da reflexão a respeito dessas relações se torna possível compreender a natureza paradoxal do sistema capitalista que "[...] ***ao mesmo tempo em que aniquila irremediavelmente a produção camponesa, ergue a agricultura familiar como sua principal base social de desenvolvimento".*** (ABRAMOVAY, 1992, p.131, grifo nosso).

A partir dessas considerações de Ricardo Abramovay, podemos dizer que no Paradigma do Capitalismo Agrário, o debate de permanência ou de destruição do campesinato é entendido numa perspectiva ***conjuntural.*** É a partir de uma mudança nas relações sociais provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo que podemos responder a questão do fim do campesinato. Essas mudanças que levam a ***integraçãoplena***a um ***mercado completo***de ***fisionomia impessoal***transformam o camponês em um ***agricultor moderno*** em consonância com a lógica contemporânea do capital. Essas relações mercantis que destroem o modo de vida do campesinato são as mesmas que o transformam em ***agricultor profissional***. Ai está à solução para o problema da agricultura familiar: a***metamorfose.*** Essa metamorfose parte do princípio divergente para com a leitura do Paradigma da Questão Agrária. Como já exposto anteriormente, o camponês no Paradigma da Questão Agrária sobrevive/resiste na contradição do capital, apesar de maneira subalterna. No Paradigma do Capitalismo Agrário, pelo contrário, ***o camponês não é o sujeito que resiste***, mas que se ***transforma na sua integração ao capital***. Sendo assim, a resistência o levaria a destruição e a integração seria a única forma de alcançar a permanência desses sujeitos.

> [...] Diferentemente do paradigma da Questão Agrária em que o camponês é um ***sujeito subalterno que resiste ao capital***, no paradigma do Capitalismo Agrário o camponês é um objeto em sua plenitude, a ponto de sofrer uma metamorfose para se adequar à nova realidade em formação. Por que resistir ao capital se a integração é a condição da continuidade? ***Na resistência está o sentido da descontinuidade, na integração está o sentido da continuidade.*** (FERNANDES, 2009, p.14, grifo nosso).

Essa nossa leitura parte do pressuposto marxista de que é o ***conflito e as contradições*** inerentes ao modo de produção capitalista que propagam um ***movimento de***

destruição ou de recriação das relações sociais. Sendo é este movimento o responsável pela permanência ou o fim do campesinato. Todavia, a conflitualidade e a contradição foram substituídas no Paradigma do Capitalismo Agrário pela ***metamorfose*** e ***redefinição*** das relações sociais(FERNANDES, 2009). Todavia, no Paradigma do Capitalismo Agrário essa mutação do camponês em agricultor profissional extingue as contradições e os conflitos que havia anteriormente, ou seja, no paradoxo entre campesinato e capitalismo. Assim, o conflito e a contradição não são elementos inerentes à sociedade capitalista, mas está presente apenas nas incompatibilidades entre as relações capitalistas com as relações não tipicamente capitalistas, como é o modo de vida camponês. Ao atingir essa etapa superior de desenvolvimento o próprio capitalismo elimina as suas contradições. Dito de outra maneira:

> [...] o agricultor familiar moderno corresponde a uma profissão diferentemente do campesinato, que constitui um modo de vida. Enquanto este último apresenta como traço básico a integração parcial a mercados incompletos, o primeiro representa um tipo de produção familiar totalmente integrada ao mercado, ***sem apresentar qualquer conflito ou contradição em relação ao desenvolvimento capitalista***. [...]. (MARQUES, 2008a, p. 62, grifo nosso).

Por isso, concordamos com Antonio Thomaz Junior que "[...]. Não basta negar o camponês e/ou substituí-lo pelo agricultor familiar e nesse ***passe de mágica*** homogeneizarmos as contradições e os conteúdos que os atores sociais defendem, propugnam e negam. [...]". (THOMAZ JUNIOR, 2003, p. 99, grifo do autor).

Por outro lado, o que determina a permanência ou o fim do campesinato no Paradigma do Capitalismo Agrário são as diferenças entre as relações sociais ***plenas ou parciais, completas ou incompletas***. Essa perspectiva escamoteia a essência do modo de produção capitalista: ***o movimento desigual,a contradição e o conflito.*** É uma interpretação linear do processo de desenvolvimento do capitalismo. Como se o capitalismo se desenvolvesse de maneira igual e não desigual. Sendo assim, no Paradigma do Capitalismo Agrário:

> ***[...] as relações sociais parciais e plenas, incompletas e completas são as causas de permanência ou do fim do campesinato***. Essa forma linear de ver o processo de desenvolvimento do capitalismo impossibilita a compreensão de sua contradição, assunto que de fato Abramovay não trata. [...]. (FERNANDES, 1999, p.16, grifo nosso).

A partir das conclusões que chegou Ricardo Abramovay acerca da agricultura familiar moderna podemos levantar as seguintes indagações: se um agricultor familiar que é

plenamente integrado, porque reside em uma região formada de mercados completos, se muda para outra região onde impera um mercado incompleto formado de laços personalizados - este é um exemplo do processo migratório que ocorreu dos camponeses integrados do sul para outros estados brasileiros – ele se transforma em um camponês novamente, ou seja, ocorre a metamorfose inversa? A indagação se torna pertinente, pois o processo que mostra Ricardo Abramovay é pensado linearmente e é apenas de ida e não de volta(FERNANDES, 2009). Do ponto de vista do Paradigma do Capitalismo Agrário, todos os camponeses que migraram em busca de melhores condições, o fizeram porque são menos eficientes e competitivos e, portanto, apresentavam uma incompatibilidade com relação aos mercados completos do modo de produção capitalista avançado. O sujeito que ficou é o agricultor familiar e o que migrou é o camponês. Esta é a diferenciação paradigmática defendida por Ricardo Abramovay.

> A distância entre camponês e agricultor familiar encontrada na análise de Abramovay é tão grande quanto à distância que separa dois irmãos agricultores: um em Santa Catarina e outro em Rondônia. O que ficou é competitivo e eficiente, portanto integrado em um mercado completo. O que migrou é incompatível com a plenitude do mercado. Um é agricultor familiar e o outro é camponês. São membros da mesma família, mas separados pelas contradições, diferenciados e ***metamorfoseados***pelas desigualdades e pelos paradigmas. [...]. (FERNANDES, 2009, p.16, grifo do autor).

É uma análise simplista da realidade afirmar que as causas da desintegração camponesa seja o grau de eficiência dos mesmos, tendo em vista que estes requisitos não são qualidades individuais, mas se tratam de relações condicionadas pelas estruturas que regem a organização econômica da sociedade capitalista envolvendo uma série de fatores que interferem neste processo como o acesso a educação e a tecnologia. Corroborando com esta análise Bernardo Mançano Fernandes escreve:

> [...] Camponeses expropriados, migrantes em busca de condições para sua existência não teriam sido competitivos ou eficientes? Há um enorme conjunto de fatores para explicar esta questão, além de integração parcial ou plena, mercados incompletos e completos, que envolve poder político, conhecimento, acesso à educação, domínio de técnicas entre outras condições. A competição e a eficiência não são virtudes, mas sim condições sociais em que uns ganham e outros perdem. Ganha quem tem o poder de determinar as regras que vão definir a eficiência. (2009, p.17).

A partir da perspectiva do Paradigma da Questão Agrária não podemos analisar os mercados e a integração do campesinato fora do contexto do desenvolvimento territorial desigual e contraditório do capitalismo no campo. Tendo em vista que este processo passa

pela subordinação e resistência do campesinato ao capital. Ou seja, "mercados completos e mercados incompletos são formados pelo desigual desenvolvimento territorial do capitalismo. Integração parcial e integração plena representam diferentes formas de subordinação do campesinato ao capital. [...]". (FERNANDES, 2009, p. 17).

O fato de os camponeses se comportarem de maneira distinta diante dos vários processos de expansão do capitalismo não os transformam em outros sujeitos. Sendo assim, quando uma região atinge certo nível de desenvolvimento, como em regiões onde ocorreu a instalação no local de bancos, vendedores de máquinas de insumos, cooperativas etc., não há, inexoravelmente, a substituição do comportamento desses sujeitos por uma forma mais moderna(FERNANDES, 2009). A afirmação de que a cultura camponesa é oposta às mudanças técnicas, é uma concepção equivocada, tendo em vista que desde a sua existência o campesinato vem modificando sua base tecnológica. Pensando por essa perspectiva, se a cada mudança técnica tivéssemos um novo sujeito já teríamos ao longo da história vários outros sujeitos não camponeses. É como se tivéssemos uma forma rígida, única e universal no tempo-espaço para ser camponês, ou seja, uma única forma de "ser camponês", uma forma que ficou no passado. Ao escaparem dessas formulações os mesmos se tornam ex-camponeses. No entanto, entendemos que a cultura é algo dinâmico, não rígido e estático, que permite a incorporação de elementos presentes em outros tempos-espaços sem retirar a essência do que os sujeitos são e das relações sociais que os constituem. Por isso, "[...] a cultura camponesa não é avessa às mudanças da base técnica. Há centenas de anos que os camponeses vêm modificando essa base". (FERNANDES, 2009, p. 17).

Essa perspectiva apontada por Ricardo Abramovay de que o mercado e a tecnologia são estanhos ao campesinato parte do princípio evolucionista de sua teoria de que essas condições são desdobramentos contemporâneos do modo de produção capitalista e, portanto, criou-se um "ambiente inóspito" para relações sociais arcaicas, como as camponesas, existirem. Dito de outra maneira: "[...] esse modelo explicativo reitera a compreensão de que os camponeses são refratários às mudanças técnicas e alheios às trocas, logo ao mercado, ***como se o mercado fosse um desdobramento contemporâneo desse modo de produção***". (PAULINO, 2006, p.33, grifo nosso).

Eliane Tomiasi Paulino salienta, em primeiro lugar, que o sistema de trocas existe desde as sociedades primitivas, não é algo criado em nosso tempo. Em segundo lugar, não podemos afirmar que existam grupos humanos que participam apenas de um sistema isolado

de subsistência precário e sobrevivam de maneira isolada dos processos sociais e técnicos do tempo-espaço em que vivem. Em suas palavras:

> Ora, faz-se necessário lembrar que as trocas foram instituídas pelas sociedades primitivas e, desde então, ocorrem no interior das diferentes sociedades, guardadas as especificidades de cada uma delas. Daí a necessidade de ***refutar a tese de que essa classe só subsiste isolada em um circuito de autosuficiência precária, como se fosse possível pensar os grupos humanos alijados do processo social e técnico próprio de seu tempo.*** (2006, p.33, grifo nosso).

Com estes argumentos podemos concluir que é um engano pensar que estas são razões suficientes para afirmarmos que o campesinato está condenado a desaparecer nestas condições do mercado contemporâneo. Se utilizar de tais postulados é desconsiderar a existência do campesinato pela própria contradição do capitalismo. Ou seja, "[...] é equivocado supor seu desaparecimento nessas condições, antes, é necessário admitir que sua ***recriação é produto da lógica contraditória do modo de produção***, ao preço de se constituir em ***classe incomoda ao capitalismo***". (PAULINO, 2006, p.33, grifo nosso).

Assim, ao contrário de aceitarmos a tese de que existe um processo de descamponização necessário. e que o agricultor tem de se integrar ao mercado para escapar do atraso camponês e, assim, continuar existindo, acreditamos no oposto. Ou seja, que a condição para a recriação camponesa é a luta contra o capital. Esta é a diferença fundamental entre os dois paradigmas. Enquanto o Paradigma do Capitalismo Agrário aposta na ***integração ao capital e a descamponização*** como solução para as formas de agricultura familiar, ao contrário, apostamos na ***resistência ao capital*** como solução para o campesinato. Em outras palavras:

> Para alguns[119] apostar no desaparecimento do campesinato significa ***substituí-lo pelo agricultor familiar*** sob a justificativa de que este utiliza recursos técnicos e está ***integrado ao mercado***, aliás, pré-condição para diferenciar-se da situação de ***atraso do camponês***. Apresentados os sinais que evidenciam a polêmica em torno desse assunto, torna-se imprescindível esclarecer que a ***pré-condição para o camponês se manter como produtor familiar não é manter-se integrado ao mercado, mas sim é fundamentalmente, fortalecer-se na luta política contra o capital.*** Aqui reside, então, o ***divisor de águas, sobretudo político, cientifico e ideológico*** [....]. (THOMAZ JUNIOR, 2003, p. 98, grifo).

[119] "Em concordância com a tese do fim do campesinato ou da sua "transformação" em agricultor familiar, destaca-se Abramovay (1992), Veiga (1991) e Hespanhol (2000) [...]". (THOMAZ JUNIOR, 2003, p. 98).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Partindo da concepção defendida por Teodor Shanin, do campesinato enquanto a classe que incomoda ao capital podemos entender que existe na teoria de Ricardo Abramovay implícita a busca pela destruição do caráter de classe camponesa. Seu discurso, subentendido, é o de que esse agricultor moderno ex-camponês já se integrou ao mercado sem conflitos e, portanto, esse sujeito não participa mais da luta de classes. A chegada desse novo personagem chamado de agricultor profissional decreta o fim do campesinato enquanto classe social e modo de vida. Sendo assim, "a novidade, nesse caso, é a ***negação do caráter de classe***, posto que a unidade passa a se estabelecer no plano do mercado, o que daria sentido à transformação de camponeses em agricultores familiares[120]. [...]". (PAULINO, 2006, 31, grifo nosso).

Para Eliane Tomiasi Paulino (2006) a vinculação ao circuito mercantil que provocaria sua conversão a uma nova categoria social, o de agricultores profissionais, retira a possibilidade de pensarmos o camponês como classe e como modo de vida. Estamos falando dos mesmos sujeitos, todavia, o conceito de agricultor familiar perde o sentido contido no conceito de camponês que lhe institui uma dinâmica própria de organicidade interna sustentada no tripé terra, trabalho e família.

Se retirarmos as contradições de classe, o campesinato deixa de ser sujeito capaz de engendrar sua própria existência que passaria a ser conduzida pela lógica econômica do mercado. Ou seja, "ao destituir as contradições de classe, definindo como fundantes na sociedade capitalista a dinâmica econômica, Abramovay afirma que ***o camponês deixa de ser sujeito criador de sua própria existência, o que o transformaria em agricultor familiar***". (PAULINO, 2006, 32, grifo nosso).

Segundo Antonio Thomaz Junior essa tese tem a "[...] nítida intenção de escamontear uma necessária reflexão sobre o universo camponês, negá-lo foi a opção adotada, sendo que, contra a persistência desse referencial que propugnou o desaparecimento do campesinato, defendem sua metamorfose em agricultor familiar. [...]". (2003, p. 98).

Na opinião de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2011)[121] esse conceito de ***agricultura familiar*** foi cunhado no bojo do ***neoliberalismo***. Os autores que defendem esta

120 Tendo em vista que para Eliane Tomiasi Paulino (2006), Ricardo Abramovay se baseia ainda no paradigma leninista-kautskyano para desenvolver suas argumentações, para ela, na verdade, implicitamente, o que o autor quis dizer é que essa nova categoria social, o de agricultores profissionais, são integrantes da ***pequena burguesia***.

121 Informação verbal de 11 de outubro de 2011. Fala proferida no IX Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. Participação em mesa redonda que tinha como tema geral: O Espaço

concepção têm um claro objetivo teórico-político-ideológico-utópico de acabar com o conceito de campesinato. ***O neoliberalismo quer extinguir a classe camponesa porque eles formaram a classe revolucionária do século XX***. Participaram da revolução Mexicana; Russa; Chinesa; Vietnamita; Argelina e Cubana. Sendo assim, a negação do campesinato tem um objetivo político-ideológico reacionário.

Por isso, no Paradigma do Capitalismo Agrário não existe a contestação ao capital. Aos camponeses resta seguir a lógica do capital, pois tentar superar esta lógica trata-se de uma atitude inadequada. Tendo em vista que esse agricultor integrado plenamente ao capital é o único que consegue atingir a prosperidade, logo, para se chegar a esse patamar é necessário ao camponês saber seguir de maneira correta as regras do jogo. Isto significa que: "[...] A 'integração plena' carrega mais que um estado de subordinação contestada, contém o sentido da obediência às regras do jogo comandado pelo capital. ***Neste paradigma, o camponês só estará bem, se integrado plenamente ao capital"***. (FERNANDES, 2009, p. 24, grifo nosso).

Neste sentido, entendemos que a teoria da metamorfose, explicitada por Ricardo Abramovay, na verdade, é a construção de uma dicotomia inexistente no campesinato. O que interpretamos como sendo uma diferenciação no interior de uma mesma classe – classe camponesa - provocada pelo capitalismo, para o Paradigma do Capitalismo Agrário significa a construção de outra categoria social. Termo, aliás, que precisa ser debatido, tendo em vista que não fica claro qual é a diferença entre categoria social e classe social no texto de Ricardo Abramovay(FERNANDES, 2009).

3.5–"AGRICULTOR MODERNO" OU "SUJEITOS DIFERENCIADOS" EM UMA MESMA CLASSE SOCIAL?

Ricardo Abramovay (1992) escreve também sua definição de ***estabelecimento agrícola familiar***. Para o autor, ao contrário do imaginário que perpetua na sociedade atual, estes estabelecimentos não são pobres e tecnicamente precários. Não são estabelecimentos frágeis e sem poder econômico. Mas, ao contrário, são marcadas pela ***natureza empresarial, odinamismo técnico, a capacidade de inovação, a completa integração aos mercados, e a***

Agrário Brasileiro no Século XXI. Fala proferida também, no dia 10 de novembro de 2011 no V Simpósio Internacional de Geografia Agrária. VI Simpósio Nacional de Geografia Agrária.

capacidade responder as intervenções estatais[122]. Estas são as características da agricultura familiar contemporânea. Este fato pode ser comprovado verificando a agricultura nos países capitalistas centrais ou mesmo nas regiões mais desenvolvidas economicamente do Brasil. Isto significa que o fim dos estabelecimentos que se utiliza de mão-de-obra familiar é uma hipótese cunhada pelos autores clássicos marxistas da questão agrária que não se comprova na realidade.

A partir da natureza social das unidades de produção, ao invés do tamanho das mesmas, é possível fazermos uma diferenciação entre a produção familiar e a produção patronal. Para fazer esta diferenciação o autor utiliza uma classificação que vem do teórico Radoje Nikolitch. Para ele, estas unidades de produção familiar são as que contam apenas com o trabalho familiar ou com uma quantidade de trabalho assalariado que, em média, não ultrapassa a contribuição da própria família. Enquanto os estabelecimentos da agricultura patronal são aqueles onde os membros da família não executam nenhuma atividade diretamente ligada ao processo de produtivo(ABRAMOVAY, 1992).

A partir dessa classificação, podemos dizer que na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária, a definição mais geral acerca das diferenças entre a agricultura camponesa e a agricultura capitalista, é basicamente a mesma do Paradigma do Capitalismo Agrário. Assim, para o Paradigma da Questão Agrária, a agricultura camponesa é, também, o que no Paradigma do Capitalismo Agrário é denominado de ***unidades familiares de produção, agricultores profissionais, agricultores plenamente integrados ao mercado, agricultura familiar, agricultura moderna*** etc. Tendo em vista que estes sujeitos sempre resistiram às mudanças do mercado para continuar existindo desde o início do processo de transformação do mundo pelo modo de produção capitalista. Por isso, defendemos no Paradigma da Questão Agrária que estes sujeitos continuam constituindo-se em relações sociais não-capitalistas. Logo, ***toda produção familiar no campo é uma produção familiar camponesa***. Então, essa agricultura familiar que tem se fortalecido no Brasil e no mundo é a agricultura camponesa fruto de sua resistência e recriação no próprio movimento desigual e contraditório do capitalismo no campo. Não existindo este dualismo entre ***sujeitos arcaicos – camponeses e sujeitos modernos – agricultores familiares***.

Entretanto, Ricardo Abramovay é enfático em afirmar que ***a alta integração ao mercado, a incorporação de avanços técnicos e de políticas governamentais são***

[122] São estas características que busca-se construir com os jovens agricultores familiares na experiência que analisamos de Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário (como veremos no capítulo VI).

características que diferenciam a agricultura familiar da agricultura camponesa. Em suas palavras: "uma agricultura familiar, altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responder às políticas governamentais não pode ser nem de longe caracterizada como ***camponesa*** [...]". (1992, p. 22, grifo do autor).

O autor afirma que um dos principais objetivos de seu livro é poder ***explicar as diferenças fundamentais entre os agricultores camponeses e esses agricultores profissionais altamente integrados ao mercado***. Busca fazer "uma distinção ***conceitual*** entre estas duas formas fundamentais de produção familiar". Mas, o único ponto em comum entre as duas formas de agricultura é o trabalho de base familiar, porque enquanto ***oscamponeses estão imersos em relações locais, os agricultores profissionais estão inclusos em relações globais***. Por isso, o cerne para explicar essas diferenças está, sobretudo, "no ***ambiente*** social, econômico e cultural" que caracterizam cada uma dessas formas de agricultura. Tendo em vista que são as relações extra-familiares que mais influenciam nas decisões que são tomadas pela unidade familiar contemporânea. Relações estas, muitas vezes, bem distantes do local onde moram. Cabendo, portanto, aos mesmos se adaptarem ao ambiente socioeconômico que os rodeiam. Não é mais, portanto, a família "por si só" quem define produção, venda, consumo, etc. ***Toda a racionalidade antes dominada pelos membros da família camponesa hoje é condicionada pelo mercado globalizado. O fim do campesinato significa o fim da sua soberania familiar***. No caso dos agricultores europeus, "[...] a própria unificação européia faz com que o agricultor holandês saiba perfeitamente que é em Bruxelas, e não junto a sua cooperativa local, que se decide o seu destino". (ABRAMOVAY, 1992, p. 253). Dessa forma,

> [...] Apesar da base familiar comum, é intransponível a distância social entre um suinocultor da Comunidade Econômica Européia, cuja renda depende em última análise dos acordos estabelecidos em Bruxelas e uma família rural na Índia cuja reprodução social apóia-se em laços de dependência comunitária e cuja ligação com o mesmo mistura-se com um conjunto de relação de pessoa a pessoa [...]. ***A própria racionalidade da organização familiar não depende [...] da família em si mesma, mas, ao contrário, da capacidade que esta tem de se adaptar e montar um comportamento adequado ao meio social e econômico em que se desenvolve***. (ABRAMOVAY, 1992, p. 22-23, grifo nosso).

Na agricultura familiar moderna, a reprodução da família não é mais o objetivo principal das atividades produtivas. Atualmente, o agricultor moderno se comporta como se fosse um ***microempresário***, agindo conforme as exigências do mercado. Alcançando um patamar de organização técnica do trabalho em que desaparece a função econômica da família. Esta forma de organização dos mercados que escapa ao domínio familiar, é um

processo que iniciou-se, ainda, no final do século XIX, com a formação de associações de produtores. Desta forma: "A reprodução da família como objetivo social básico das atividades produtivas, tal como o concebia, por exemplo, Chayanov, a família como "unidade teleológica da atividade econômica racional" [...] está definitivamente colocada em questão". (ABRAMOVAY, 1992, p.192).Na atualidade, o agricultor e sua família, bem como a comunidade onde se encontra inseridos, não têm controle sobre o produto produzido, a quantidade, o padrão técnico e os preços. O controle sobre estas esferas da produção se encontra nas mãos do Estado. Este é responsável por determinar as ações desses agricultores. Por isso, esta atividade atualmente é a que mais tem sofrido intervenções coletivas na organização da produção(ABRAMOVAY, 1992).

Ricardo Abramovay assegura que houve um fortalecimento da agricultura familiar no Brasil, mas a mesma não é camponesa. Dessa forma, um dos maiores exemplos da resistência camponesa hoje no Brasil, os acampamentos e assentamentos, são formados, para o mesmo, por agricultores familiares. E dentre as várias conquistas nas quais a agricultura familiar tem implantado no campo, está à educação no meio rural.

> [...] ***As ocupações de terra e os assentamentos são certamente expressões do desejo de parte significativa da população rural de organizar sua vida e seu trabalho em unidades produtivas de caráter familiar.*** Além disso – e de maneira menos espetacular e, portanto, menos visível aos olhos mídia – uma intensa e molecular atividade organizativa vem-se desenvolvendo no interior do País com base em agricultores familiares: centenas de Comissões Municipais (e algumas regionais) têm sido capazes de elaborar planos de desenvolvimento, projetos de investimento que vão desde as atividades rurais não agrícolas até a ***educação no meio rural***, passando pela implantação de pequenas agroindústrias e por melhoria de infra-estrutura. (ABRAMOVAY, 1998, p.09-10, grifo nosso).

Esta é uma realidade, principalmente, dos países capitalistas avançados. Como explica Plínio de Arruda Sampaio na apresentação do livro de Ricardo Abramovay. Para o mesmo, as unidades familiares de produção que predominam nos países capitalistas desenvolvidos descendem do campesinato, mas o são mais, pois possuem outra racionalidade. Estas unidades familiares foram criadas a partir de políticas públicas que tinham o seguinte objetivo: ***reduzir o preço dos alimentos para que os trabalhadores urbanos pudessem consumir mais produtos industrializados, aumento, assim, o consumo de massa***. Estas unidades familiares foram escolhidas por terem melhores condições de produzir produtos alimentares a custos inferiores da grande propriedade.

> [...] o autor formulou a tese de que ***as unidades de pequeno porte, alto volume de produção e elevada produtividade existentes hoje nos países capitalista avançados descendem do campesinato tradicional, mas não têm mais nada a ver com ele***. ***São entidades de naturezadistinta, que operam segunda outra racionalidade e que não surgiram de forma espontânea. Foram criados pelo Estado capitalista, por meio de políticas deliberadamente talhadas para reduzir o preço dos alimentos, a fim de liberar recursos do orçamento doméstico dos assalariados urbanos para a aquisição de produtos industriais***. Nas condições concretas da Europa e dos Estados Unidos, às unidades familiares mostravam-se mais aptas do que as grandes para produzir alguns tipos de produtos alimentos e algumas matérias-primas a custos inferiores. A sustentação das unidades familiares e sua acelerada tecnificação mediante constante, sistemática e persistente intervenção do estado capitalista, constituíram precondições da expansão industrial baseada no consumo de massas. (1998, p.12, grifo nosso).

Ricardo Abramovay defende que nos países avançados são as unidades familiares que são responsáveis pela produção de alimentos, ou seja, "[...] é fundamentalmente sobre a base de unidades familiares de produção que se constitui a imensa prosperidade que marca a produção de alimentos e fibras nas nações mais desenvolvidas". (1992, p.19).

Sua pesquisa visualizou o caráter familiar das propriedades no que concerne a direção, a organização e a execução do trabalho, mas constatou nas mesmas unidades a natureza fundamentalmente empresarial, sua capacidade de inovação técnica e de resposta aos apelos de mercado que os diferenciam das unidades de produção camponesa.Por isso, segundo o autor, há necessidade de não se confundir a variedade de nomenclaturas como ***small farm***,"pequena produção", "produção de baixa renda", "agricultura camponesa", entre outras, com estas unidades de produção familiares modernas, pois existe uma especificidade dessa agricultura familiar que se desenvolveu no pós-guerra nos países capitalistas avançados que precisa ser considerado. Esta forma de agricultura não pode ser confundida com a agricultura camponesa - de onde se origina, mas que hoje mantém características cada vez mais insignificantes - pois ***o Estado foi o determinante para a consolidação dessa estrutura que forma o capitalismo agrário das nações centrais***. Esse conjunto de transformações que ocorreu na agricultura familiar, trouxe uma realidade econômica e social totalmente inédita e cada vez mais desvinculada de seus traços camponeses ancestrais. Para Ricardo Abramovay, a agricultura familiar é "[...] um fenômeno tão generalizado nos países capitalistas avançados que não pode ser explicada pela herança histórica camponesa, de fato, em alguns casos existentes: na verdade, o Estado foi determinante na moldagem da atual estrutura social do capitalismo agrário das nações centrais [...]". (1992, p.22).Sua tese é a de que nos países capitalistas centrais a agricultura moderna é uma criação do próprio Estado capitalista do

período fordista. O Estado tinha a intenção de aumentar a disponibilidade da produção agrícola diminuindo seu preço e ativando o mercado consumidor. Em outras palavras:

> [...] o autor lembra que, ***nospaíses capitalistas centrais, a agricultura familiar é também uma criação do Estado***. Nestes países, o Estado passa a adotar um conjunto de políticas para regular o nível de oferta agrícola em condições de relativa homogeneidade das rendas no setor a partir do período fordista. Tais medidas se deveriam ao fato de que aí a agricultura se caracterizaria pela dispersão na oferta e não constituiria um setor de alta lucratividade. (MARQUES, 2008a, p.62, grifo nosso).

À agricultura não coube apenas o papel de fornecer seu excedente para as empresas que vão processar e/ou comercializar a produção agrícola, na verdade, "[...] a agricultura garantiu abastecimento alimentar abundante, a preços estáveis, contribuindo assim para o processo de formação dos novos padrões de consumo característicos da expansão capitalista posterior à Segunda Guerra Mundial. [...]". (ABRAMOVAY, 1992, p. 257). A partir desta concepção, a criação dessa nova categoria de agricultores faz com que se rompa com a tese, defendida pela vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária, de que o fortalecimento dessas unidades familiares intensificaria a formação de espaços não-capitalistas. Pois, na verdade, essas ***unidades familiares foram fundamentais para auxiliar no desenvolvimento do capitalismo***, tendo em vista que permitiu a produção de alimentos mais baratos, liberando parte do salário dos trabalhadores para a compra de bens duráveis (ABRAMOVAY, 1992).

Em momento algum Ricardo Abramovay expressa neste livro crítica ao caráter excludente desse de modelo de agricultura capitalista. Neste modelo defendido pelo autor, os menos eficientes são eliminados por não conseguirem se modernizar. Todavia, o autor naturaliza essa eliminação dos menos eficientes como se fosse o ideal a ser alcançado. Outra situação não evidenciada pelo autor são as crises de superprodução que acompanham este modelo. Mesmo assim, o autor parece ter uma certeza extraordinária de que este é o modelo padrão que se difundirá pelo restante do mundo assim que as condições de desenvolvimento do capitalismo forem favoráveis. Todavia, para Marta I. Medeiros Marques a atual conjuntura de crise européia aponta para a dúvida quanto à continuidade desse modelo.

> ***Abramovay evita discutir o caráter excludente do modelo de agricultura capitalista que defende, do qual muitos agricultores são eliminados por não conseguirem acompanhar as exigências de uma busca incessante de modernização,*** bem como não discute a ameaça constante de crise de superprodução que caracteriza este modelo e evidencia os seus limites. Seria o agricultor familiar moderno de que fala Abramovay um personagem

> que veio para ficar? Não é o que parece sugerir a situação atual da agricultura nos países capitalistas centrais. (2008a, p.63, grifo nosso).

Em síntese, seriam quatro as principais características da ***agricultura de base familiar moderna***: ***natureza empresarial,dinamismo técnico, capacidade de inovação, integração plena ao mercado e capacidade de responder a intervenção do Estado***. Estas características demarcam as diferenças com relação à antiga agricultura camponesa.

Entendemos que não é necessário criarmos um novo conceito para explicarmos estas diferenciações entre os camponeses. A perspectiva de que o camponês é o irracional e o agricultor familiar é o moderno e empreendedor é uma falsa dicotomia. Estas diferenças internas entre os camponeses sempre estiveram presentes nas teorias construídas a partir do Paradigma da Questão Agrária. Várias das questões que alicerçam o Paradigma do Capitalismo Agrário já tinham sido explicadas por Alexander V. Chayanov na sua teoria do balanço trabalho-consumo: as migrações temporárias, os trabalhos não-agrícolas, a ampliação de capital etc. Dito de outra forma:

> [...] o que se esconde por trás desse debate camponês *versus* agricultor familiar é a velha questão da ***irracionalidade do campesinato***. A todo momento vemos o corolário de explicações dos arautos da agricultura familiar enaltecendo a ***capacidade de empreendedorismo dos novos agentes sociais*** (leia-se agricultores familiares), identificados como aqueles agricultores que não tem medo do risco do investimento e da participação em mercados completos. Ignoram que não é necessário cria-se outro conceito para explicar a complexidade desse sujeito social, bastaria analisar o processo de diferenciação interna do campesinato alicerçado na teoria Chyanoviana do balanço trabalho-consumo, pois nela encontram-se as explicações para o ***trabalho não agrícola***; para as decisões de ***renovação e ampliação de capital***; para a ***migração temporária urbana*** das massas camponesas, enfim, para a motivação do trabalho camponês. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 56, grifo nosso).

A partir das considerações a respeito do agricultor familiar moderno não-camponês de que nos fala Ricardo Abramovay, podemos dizer que na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária se trata, na verdade, de um camponês próspero ou viabilizado fruto de uma estratificação camponesa provocada pelo próprio movimento desigual do capital. Neste movimento, o capital pode diferenciá-los, expropriá-los ou recriá-los. Como consequência desse processo, teremos ***camponeses viabilizados, remediados, empobrecidos e excluídos***. Os camponeses empobrecidos têm resistido para permanecerem no campo e os camponeses excluídos são os camponeses sem terra que estão lutando para se territorializarem. Lênin e Kautsky já se utilizavam de tipologias para diferenciar os camponeses: rico, médio e pobre.

Sendo assim, teríamos apenas estratificações diferentes de camponeses e não duas categorias distintas no interior de uma mesma classe.

> [...] Da mesma forma como o capital os incorpora diferenciando, expropriando e recriando – os, vamos encontrar ***camponeses viabilizados, remediados, empobrecidos e excluídos***nestas duas realidades, resistindo, construindo estratégias de reprodução. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 17, grifo nosso).

Bernardo Mançano Fernandes adverte que a classificação que fazemos com relação aos camponeses vai depender do paradigma que está sendo o nosso modelo de análise para o desenvolvimento da agricultura. Mais importante do que o diferencial de renda, do coeficiente de inovação técnica, da condição de integração com os mercados, da proximidade com o arcaico ou o moderno, do grau de resistência, subordinação ou autonomia etc. é o nosso paradigma que vai nos responder se o fato investigado diz respeito a uma ***diferenciação social ou a uma metamorfose***. Em suas palavras:

> [...] Como diferenciar um agricultor familiar periférico de um camponês viabilizado? Ou um agricultor familiar consolidado de um camponês empobrecido? Não poderia ser somente pela renda de cada um deles. Nem tampouco pelo acesso e uso de determinadas técnicas; de integração parcial ou plena aos mercados; de diferentes relações sociais personificadas ou impessoais pelos diferentes níveis de subordinação e de resistência; do uso dos termos moderno e atrasado; etc. ***Mas, principalmente, pela opção em adotar um determinado paradigma. É importante deixar claro que os paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário são diferentes modelos de análise do desenvolvimento da agricultura***. É neste quadro teórico e político que se concebe a diferenciação e a metamorfose. (FERNANDES, 2009, p. 18, grifo do autor).

Por isso, de um lado, no Paradigma do Capitalismo Agrário temos a ***metamorfosecamponesa em agricultor profissional-integrado*** como uma forma de solução do problema agrário resolvido no interior do próprio capitalismo em sua fase desenvolvida. Tendo em vista que o camponês é incompatível com o capitalismo, mas o mesmo precisa de agricultores para continuar a sua lógica reprodutora. Então, os mais eficientes são metamorfoseados em agricultores modernos e auxiliam na manutenção do sistema vigente. No entanto, os que continuam na lógica não-capitalista, os agricultores arcaicos, são os camponeses, condenados a miserabilidade, dependência e clientelismo.De outro lado, temos no Paradigma da Questão Agrária a mesma realidade sendo interpretada pela existência de uma ***diferenciação social entre os camponeses*** – que na vertente campesinista não necessariamente levará a sua proletarização – além da ***destruição e recriação camponesa,***

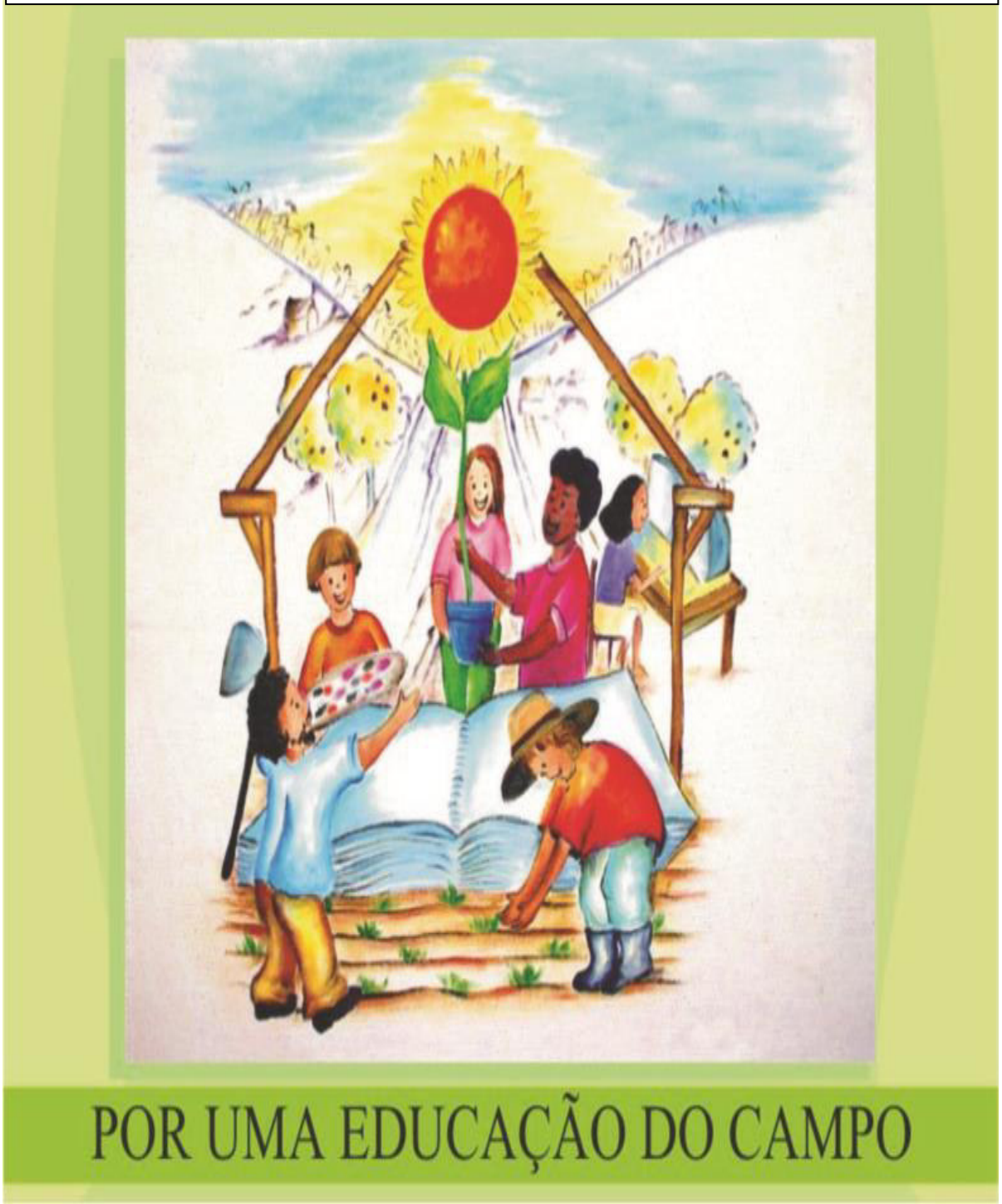
frutos da lógica desigual e contraditória do capital e da resistência camponesa. Apontando como solução a destruição das relações capitalistas de produção, no qual o campesinato é uma peça imprescindível. Enquanto temos uma ***passividade dos camponeses*** diante das estruturas do capitalismo no Paradigma do Capitalismo Agrário, temos a interpretação do campesinato como sujeitos ativos do seu processo de recriação no interior do capitalismo por meio da sua resistência ao capital, na vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

Pelo método dialético existe uma relação dinâmica, desigual e contraditória entre as estruturas econômicas e a autonomia dos sujeitos. Por isso, temos neste mesmo processo a subordinação da renda camponesa ao capital resultante do condicionamento às estruturas do capitalismo no interior do qual os camponeses se encontram inseridos e, concomitantemente, a resistência camponesa ao capital para que não sejam desterritorializados e proletarizados pelo capitalismo no campo na forma de agronegócio. Subalternidade e resistência compõem o par dialético da recriação camponesa no interior do sistema capitalista. Dito de outra maneira:

> [...] Enquanto Abramovay vê a metamorfose do camponês em agricultor familiar no desenvolvimento do capitalismo, podemos ver processos de viabilização econômica, de empobrecimento e de exclusão, ou seja, processos de diferenciação que promovem a destruição e a recriação do campesinato a partir de sua própria reinvenção social. O foco do método do paradigma do Capitalismo Agrário dá ênfase aos processos determinantes e dominantes do capital que metamorfoseia um sujeito para adequá-lo aos seus princípios. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 20).

Defendermos o conceito de camponês, amparados no Paradigma da Questão Agrária, se contraponto ao conceito de agricultor familiar do Paradigma do Capitalismo Agrário é um fundamento importante para delimitarmos um território teórico de Educação do Campo que tenha o camponês como centro do debate. Por outro lado, o aprofundamento do debate acerca da visão de mundo do Paradigma do Capitalismo Agrário nos esclarece quais são as características fundamentais que embasam a Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário, com destaque para a busca de uma consolidação da agricultura de base familiar moderna que tenha como características: natureza empresarial, dinamismo técnico, capacidade de inovação, integração plena ao mercado e capacidade de responder a intervenção do Estado.

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA



Fonte:<https://www.google.com.br/search?q=fotos+da+familia+camponesa+empresaria+mst&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=>

Para soletrar a liberdade

Tem que estar fora de moda criança fora da escola, pois há tempo
não vigora o direito de aprender
Criança e adolescente numa educação
decente pra um novo jeito de ser
pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC.

Ter uma escola em cada canto do Brasil
com um novo jeito de educar pra ser feliz
Tem tanta gente sem direito de estudar
É o que nos mostra a realidade do país.

Juntar as forças, segurar de mão em mão,
numa corrente em prol da educação
Se o aprendizado for além do Be A Bá,
todo menino vai poder ser cidadão.

Alternativa pra empregar conhecimento
Movimento já mostrou para a nação
desafiando dentro dos assentamentos
Reforma Agrária também na Educação.

Zé Pinto

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A educação do campo
do povo agricultor
precisa de uma enxada
de um lápis, de um trator
precisa educador
pra tocar conhecimento
o maior ensinamento
é a vida e seu valor...

Gilvan Santos[123]

> *[...] A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses. Isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado. [...]. (CALDART, 2004, p.30).*

> *Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico [...]. (CALDART, 2005, p. 1).*

Neste capítulo vamos discutir o que é o ***Paradigma Originário da Educação do Campo*** (FERNANDES, 2012), seu histórico e seus pressupostos teórico-metodológicos. O objetivo deste capítulo é construir teoricamente a afirmação de nossa tese central, que o Paradigma da Educação do Campo é um território imaterial construído política-ideologicamente a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária em diálogo com as tendências não-hegemônicas da pedagogia: Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freireana e a Pedagogia do Movimento.

Neste caso, estabelecemos que a Educação do Campo contém, necessariamente, um debate de concepção de campo (territórios em disputa) e camponês (classe social e modo de vida) e um debate a respeito da concepção do que é Educação (emancipação humana). Neste contexto, defendemos neste capítulo que a Educação do Campo é uma prática pedagógica resultante da luta camponesa, mas também, é um instrumento desta luta contra terrritorialização do agronegócio no campo e pela reterritorialização/recamponização.

[123] Música: A Educação do Campo. Cantares da Educação do Campo.

Posicionando-se teórica-política-ideologicamente contra a territorialização do capital no campo.

Neste sentido, nossa intencionalidade é estabelecer a diferença teoricamente (na prática, no capítulo V) entre o Paradigma Originário da Educação do Campo com relação as outras concepções de Educação do Campo que surgem numa perspectiva neoliberal que objetiva a inserção dos camponeses ao mercado.A despeito de não ser o sentido principal desta tese, se faz importante, também, estabelecermos nossa construção paradigmática acerca da Educação do Campo a fim de rebatermos críticas advindas de outras tendências pedagógicas baseadas em teorias marxistas ortodoxas e que coadunam com a concepção da tendência proletarista do Paradigma da Questão Agrária. Pois, não defendemos com a Educação do Campo a fragmentação da classe trabalhadora, dos espaços campo-cidade e muito menos a perpetuação do modo capitalista de produção. Assim, dialeticamente, a Educação do Campo é pensada a partir da particularidade existente na totalidade das relações sociais.

Existe uma relação intrínseca entre a tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma Originário da Educação do Campo. Só é possível de pensarmos a construção de uma Educação do Campo emancipatória, a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Porque ao entendermos a ***recriação*** do campesinato a partir do processo desigual e contraditório do desenvolvimento do capital no campo e a partir da sua ***resistência*** na luta pela/na terra/território, permite pensarmos a possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista. Pelo contrário, se pensarmos o campesinato como sendo uma classe em vias de extinção, não será possível acreditar na necessidade de construção de uma educação adequada às especificidades do campesinato. Também, não é possível de pensarmos uma Educação do Campo emancipatória se partimos do princípio existente no Paradigma do Capitalismo Agrário de que o campesinato deve se integrar o mercado capitalista, se profissionalizar, modernizar-se e deixar ser um modo de vida para continuar existindo. Não é esta a proposta da Educação do Campo que defendemos. Defendemos, portanto, o ***Paradigma Originário da Educação do Campo:*** um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa frente às tentativas de sua destruição por parte do capital na forma do agronegócio.

Consideramos que para entender o processo de construção da Educação do Campo temos que partir de três premissas principais. A primeira condição para a reivindicação da

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Educação do Campo é a ***necessidade de se ter uma educação de qualidade no campo***, tendo em vista a exclusão social a qual foi submetida os habitantes do campo há muito tempo por falta de políticas públicas. A Educação do Campo é, em primeiro lugar, uma dívida histórica para com os povos do campo.A segunda premissa é a ***especificidade da Educação do Campo***. Não basta levar a educação para as áreas rurais, esta educação tem que ser condizente com a realidade desses sujeitos que moram no campo. Por isso, os movimentos socioterritoriais camponeses passam a reivindicar uma educação construída juntamente com estes sujeitos, que seja uma educação dos sujeitos do campo, e não somente para os sujeitos do campo. Esta educação deve ser condição e produto de sua reprodução material e simbólica. Daí o termo Educação do Campo, e não apenas educação no campo ou educação para o campo. Substituindo a antiga educação rural de má qualidade e descontextualizada da realidade histórica-espacial desses sujeitos do campo. E a terceira característica é a que define a sua especificidade no interior do ***Paradigma da Questão Agrária***, é o fato de a Educação do Campo ter uma proposta ***emancipatória***. Ela é uma ***educação contra o capital***, mais especificamente, contra o agronegócio. Pois, o mesmo é inimigo do campesinato. A agricultura camponesa e a agricultura capitalista são formadas por classes antagônicas. Logo, os interesses entre as mesmas são, *a priori*, antagônicos. Esta perspectiva demonstra que a Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária tem um ***recorte de classe*** bem definido. Neste contexto, a Educação do Campo se transforma em um instrumento de ***resistência cultural e política da classe camponesa frente ao capital***. Para ela se territorializar, necessariamente, é preciso ***desterritorializar o agronegócio***. É, portanto, a partir dessas três premissas que vamos comprender o Paradigma Originário da Educação do Campo.

4.1 - POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMBATENDO A EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DO CAMPO

Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente
Eu quero uma escola do campo
que não enxergue apenas equações
que tenha como "chave mestra"
o trabalho e os mutirões
Eu quero uma escola do campo
que não tenha cercas que não tenha muros

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

onde iremos aprender
a sermos construtores do futuro
Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e possa compreender os lados
eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semeia
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia[124]

O marco inicial na história da Educação do Campo é quando, em 1997, o MST realizou, em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB) e a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o I ENERA (I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária). Este encontro reuniu, na UNB, em torno de 700 participantes, entre professores de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores de jovens e adultos, educadores infantis etc. O tema central era "Com escola, terra e dignidade". A proposta aprovada neste encontro era: erradicar o analfabetismo nos acampamentos e assentamentos, propondo um modelo de educação coletiva baseada em novas relações pessoais e em novos valores humanos, visando construir a hegemonia de uma educação no interior de um projeto político de formação de consciência de classe. Foi elaborado, então, o Manifesto dos Educadores de Reforma Agrária. O movimento reivindicou a construção de uma escola que se preocupasse com a formação do cidadão-militante ou com a formação do homem omnilateral. Esta foi uma espécie de síntese política da proposta de educação do MST (BEZERRA NETO, 1999; CALDART, 2004).

De acordo com Roseli S. Caldart há três motivos principais para considerarmos este evento um fato histórico:

> [...]primeiro, ele conseguiu ser a expressão da organicidade construída em dez anos de trabalho, mostrando ao mesmo tempo o crescimento acelerado dos coletivos e das frentes de ação do setor, e as fragilidades a serem superadas para dar conta de uma tarefa explicitada então em diversas dimensões de sua complexidade; segundo, o clima do encontro (antes, durante e depois), e a mística dos educadores surpreenderam aos próprios sem-terra: ***a educação passa a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do ENERA;*** e terceiro, ele despertou um maior interesse e reconhecimento da sociedade para essa dimensão da luta do MST, de modo geral pouco divulgada à opinião pública. [...].(2004, p. 275, grifo do autor).

[124] Autor: Gilvan Santos. Título: "Construtores do Futuro". Livro: ***Cantares da Educação do Campo***.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

O desdobramento deste momento foi o processo desencadeado em torno da discussão ***Por uma Educação Básica do Campo***. O MST articulou parceiros importantes com o objetivo de construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Com estes parceiros o MST promove, então, a ***Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo***. Foram os parceiros: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO Brasil), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). A Conferência reuniu entidades e educadores que trabalham com educação básica no meio rural, para intercâmbio de experiências e discussão sobre políticas públicas e projetos pedagógicos com o objetivo de implementação de uma ***Educação Básica do Campo***. Foram mil participantes reunidos em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Assim, a construção de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com a junção de algumas entidades que em 1998 formaram a ***Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*** (NASCIMENTO, 2003; CALDART, 2004; FERNANDES, 2004).

Uma das principais concepções defendidas nesta conferência foi à necessidade de visualizarmos o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Então, os sem-terra foram pensando essa questão e discutindo-a com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas e ficou esboçada essa assertiva nessa Conferência Nacional***Por uma Educação Básica do Campo*** de 1998. Era necessário, primordialmente, estabelecer a importância que tem o campo para a partir daí refletirmos acerca de uma Educação do Campo (FERNANDES, 2004).

O primeiro motivo que dá início para a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão no qual vivem os moradores do campo. Exclusão esta que fez com que os povos do campo[125] (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.) ficassem a margem dos avanços conquistados na educação pública. Carlos Rodrigues Brandão relata as condições precárias das escolas existentes nas regiões rurais.

> É complicado vislumbrar aquilo a que se dá o nome de escola, em uma região rural onde um pouco mais de chuva no domingo impede o exercício das aulas na segunda-feira. [...] tudo o que há são pequenas construções de uma ou duas salas, encravadas em terras cedidas de sítios e fazendas:

[125] Os povos do campo podem ser pensados como sinônimo das classes territoriais ou sujeitos com identidade territorial, como discutimos no capítulo II. Apesar de reconhecermos a diversidade de sujeitos existente no campo, nosso recorte analítico é o campesinato.

> ***escolas isoladas*** e ***escolas de emergência***, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo. Difícil vê-las e ao poder do seu sistema, operantes ali, onde parece que as suas carências são tais e tantas, há tanto tempo, que a diferença entre passar por elas e nunca estudar ali poderia ser desprezível. Mas ela é muito importante. Ou melhor, ela é ambivalentemente importante. (BRANDÃO, 1999, p.18, grifo do autor) [126].

Em uma pesquisa feita por amostragem realizada pelo INCRA, em 2010, revelou que o acesso à educação permanece um grande desafio para as populações assentadas em todas as Regiões do país. Com relação ao ensino superior os dados são os seguintes: A Região Norte tem 390.752 famílias assentadas e menos de 1% completou algum curso de nível superior ou está cursando. A região Nordeste tem 302.513 famílias assentadas e menos de 1% completou algum curso de nível superior ou está cursando. A região Centro-Oeste tem 138 mil famílias assentadas: 1 % completou algum curso de nível superior e 1,33% estão cursando. A região Sudeste tem 40.156 famílias assentadas: 1,01 % completou algum curso de nível superior e 1,16% estão cursando. A região Sul tem 34.991 famílias assentadas: menos de 1 % completou algum curso de nível superior e 1,09 % estão cursando (BRASIL/PRONERA, 2011).

A realidade dos moradores do campo foi sempre de uma educação que não ultrapassava os anos iniciais do ensino fundamental. E a situação ainda era mais grave com relação aos sem terras. Havia (ainda há) uma grande quantidade de analfabetos no campo. A educação sempre esteve à margem da população excluída do campo (BATISTA, 1995). Tendo em vista que na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de *status* epoder, quase sempre é considerada um privilégio das classes dominantes, consequentemente as classes subalternas têm poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ficando submetidos a "[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]". (BRANDÃO, 1999, p. 35).

A despeito de estudos e dados de censos mostrarem uma expansão quantitativa do acesso à escola, ainda é alto as desigualdades sociais e regionais. Existe um índice elevado do número de analfabetos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Grande parte desta população analfabeta ou com baixa escolaridade são moradores do campo (PAIVA, 2004).

No campo, cerca de 45% das crianças de 4 a 6 anos e 10% de 7 a 14 anos não frequentavam a escola em 2000. Três em cada dez jovens ou adultos que moravam nas áreas rurais eram analfabetos. Dos jovens entre 15 e 24 anos havia quase um milhão de analfabetos (IBGE, 2000 *apud* ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Os principais motivos apontados como a

[126] Pesquisa realizada por Carlos Rodrigues Brandão (1999) na região do Alto Paraíba.

causa desses números negativos são pela "[...] ***inexistência de centros educativos próximos à moradia***, pela ***falta de transporte escolar*** ou porque as miseráveis condições de vida de suas famílias lhes impunham ***trabalhar em casa ou na roça desde muito cedo***. [...]". (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 19, grifo nosso).

A ausência de políticas públicas demonstra a forma de tratamento desigual e discriminatório com relação à população do campo. Esta ação negligente do Estado acarretou em problemas educacionais que perduram há séculos como: ***analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas; defasagem idade-série; repetência e reprovação; conteúdos inadequados; problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres*** e um atendimento escolar, na maioria das vezes, reduzido a ***quatro primeiras séries do ensino fundamental*** (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

De acordo com Cds, estudante-camponês do CEGeo e militante do MST da região do Pontal do Paranapanema/SP, os problemas das escolas do campo ainda são grandes,

> [...] questão da infra-estrutura, as escolas de mal qualidade, é poucos funcionários, falta biblioteca em muitos cantos, falta uma sala de computadores. Então, o livrinho lá do governo vem lá que tem que usar internet, mas no campo muitas escolas ainda não tem internet, não tem computadores. Então, é uma luta que o Movimento vai ter que fazer não sozinho, no seio da sociedade. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

O princípio básico, portanto, para defendermos a necessidade da construção de uma Educação do Campo é o fato de estarmos partindo do pressuposto de que houve um processo histórico de ***exclusão*** dos habitantes do campo do processo educativo formal público. A falta de uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais dos moradores do campo foi um dos fatores que influenciaram a existência de uma grande quantidade de analfabetos presentes no campo. O campo, também, foi durante muito tempo esquecido pela universidade. A produção científica no que concerneao campo era bastante precária. Esta realidade começa a ser modificada quando os movimentos socioterritoriais camponeses começam a se manifestar em escala nacional. As pesquisas que tratavam acerca da educação nas áreas rurais eram uma minoria comparada com as pesquisas de educação urbana. O Movimento***"Por Uma Educação do Campo"*** nasce para combater esta realidade de descaso. Descaso este tanto da Universidade quanto do Estado. O Movimento*Por Uma Educação do Campo* começa a exigir dos órgãos governamentais o incentivo a políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo.

> O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: "somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chega a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural". O ***movimento Por Uma Educação do Campo*** nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.8, grifo nosso).

A exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir manejo com a terra para sua subsistência e a venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O próprio modo de vida camponês, *a priori,* era a justificativa para a negação do acesso a educação para os mesmos (NASCIMENTO, 2003; CAMACHO, 2008).

O que a ideologia das classes dominantes do campo pretendia com este argumento era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças de condições de acesso à educação formal. Estavam difundindo a ideologia de que pensar, ler, escrever e refletir é algo necessário e possível somente à elite dominante. Este é um exemplo (como já citamos no capítulo I) da ideologia dominante introduzida na cabeça do oprimido (FREIRE, 1983a). O camponês hospedava esta ideologia do opressor e passou a acreditar que a educação não era necessária para ele. Dito de outra forma:

> ***A situação da educação no meio rural brasileiro sempre foi tratada com descaso pelas oligarquias rurais*** que se constituíram como força hegemônica na sociedade desde as Capitanias Hereditárias [...]. Não se pode negar uma dura realidade de exclusão historicamente formada pelas classes dominantes ligadas ao meio rural. Neste sentido, torna-se necessário desvendar as representações simbólicas de cunho ***ideológico*** que foi se formando na ***consciência dos camponeses/as*** onde a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles/as que estavam emergidos num mundo onde ***ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia.*** Assim, trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo campesino, era condição, *sine qua non* para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento. (NASCIMENTO, 2003, p. 2, grifo nosso).

A história do Brasil é construída a partir de uma tradição política autoritária, oligárquica, patrimonialista e burocrática. Devido a esta característica histórica, o Brasil sofre

de profundas desigualdades sociais, dentre elas, o ***analfabetismo***. Nas palavras de Sonia M. S. Azevedo de Jesus:

> O Brasil é um país que tem se organizado por uma sociedade de longa tradição política autoritária, com base em um modelo de dominação oligárquico, patrimonialista e burocrático. Temos então um Estado com características políticas e culturais marcadas pela marginalização social e política das classes populares, ou sua integração por meio do populismo; a restrição da esfera pública e a privatização dos bens sociais e culturais pelas elites dominantes. Com essa tradição, a sociedade brasileira chegou ao século XXI sofrendo de profundas desigualdades sociais, na qual a fome, o analfabetismo, a violência urbana e rural, a perda dos direitos, entre outros problemas, revelam o sentido de Estado liberal controlador e autoritário com predominância sobre a sociedade civil. (2004, p.89).

De acordo com Claudemiro Godoy do Nascimento (2003), com o objetivo de manter o *status quo,* as elites dominantes sempre negaram o direito à educação para os povos do campo. Quando ofereceriam uma educação era sempre voltada para a submissão. Este fato ocorreu desde o período colonial onde, a partir dos missionários católicos[127], a educação foi pensada para os indígenas de maneira a domesticá-los, torná-los mais dóceis e passivos para facilitar sua escravização. Era uma educação colonizadora que seguia a lógica do capital mercantilista-imperialista.

Um dos objetivos dessa educação era difundir a ideologia dominante que impunha a estes sujeitos, como pensar, para que pensar, como pensar e o porquê pensar. Houve neste processo, a constituição de uma representação ideológica dos camponeses como se fossem sujeitos ignorantes e facilmente manipuláveis. Estas representações acabaram sendo aceitas pelos próprios camponeses. Assim, a educação direcionada para o espaço rural sempre teve a intenção de difundir os ***interesses dominantes***. Sempre foi uma ***escola adestradora*** e não emancipatória. Além do que, a educação rural se reduzia à escolinha da roça isolada de classes multiseriadas. Esta escola que estava no campo não era uma escola ***do campo***, uma escola ***do território camponês***. Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador de tradição ruralista de dominação. A escola do campo tem como referência teórica-política-ideológica-cultural as experiências dos movimentos sociais do campo. Como explica Bernardo Mançano Fernandes:

[127] "[...] já que o Deus a quem obedecia pregava determinados valores que favoreciam os interesses europeus. [...]". (NASCIMENTO, 2003, p. 3).

> [...] as diferenças entre ***escola no campo e escola do campo*** são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma ***tradição ruralista de dominação***, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes ***experiências dos seus sujeitos: os povos do campo***. (2004, p. 142, grifo nosso).

Essa escola que estava no campo, mas que era uma escola ligada tradição ruralista da dominação, preparou o camponês para a subordinação ao capital de uma forma domesticadora e alienante. O resultado do processo de territorialização do capital no campo e urbanização acelerada, intensificada por uma educação rural domesticadora, foi o de desterritorialização de muitos camponeses e sua transformação em moradores de periferias urbanas, trabalhadores assalariados urbanos e bóias-frias. Assim, a educação cumpria sua função reprodutora do *status quo*. Em outras palavras:

> A educação rural preparou os camponeses para o processo de subordinação ao modelo capitalista adotado no país, ou expulsou os trabalhadores rurais através da modernização e expropriação camponesa, fazendo-os buscarem novas fronteiras agrícolas ou participaram do êxodo para áreas suburbanas das cidades, constituindo-se em bóias-frias. (BATISTA, 1995, p.13).

Faz-se necessário rompermos com esta ideologia dominante presente no Estado e na Universidade de que a educação oferecida para os povos do campo não tem necessidade de ter boa qualidade, bastando às "primeiras letras". Como já explicitado, esta concepção é produto do discurso dominante de que o camponês não necessita de saber ler, escrever, pensar ou refletir, devido à natureza de seu trabalho e de seu modo de vida. Com esta ideologia, os camponeses teriam que se contentar com as precárias condições educacionais até hoje oferecida a eles: uma escola de péssimas condições de infra-estrutura com professores mal preparados e mal remunerados.

> [...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para ***a escolinha rural qualquer coisa serve***. Para mexer com a enxada não há necessidades de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a ***escolinha rural das primeiras letras***. ***A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler***. (ARROYO, 2004a, p.71, grifo nosso).

Esta ideologia dominante que concebe o camponês como inferior aos demais trabalhadores da cidade e, especialmente, aos que dominam a cultura letrada, pode ser percebida na crítica feita na letra de uma canção sertaneja que narra em uma metáfora à forma superior e discriminatória pela qual a caneta - representando os trabalhadores intelectuais e as

classes dominantes portadoras de uma cultura letrada – trata a enxada – que representa o campesinato desprovido da cultura letrada. Vejamos o que diz a letra:

> Certa vez uma ***caneta*** foi passear lá no sertão
> Encontrou-se com uma ***enxada***, fazendo a plantação.
> A enxada muito humilde foi lhe fazer saudação,
> Mas a caneta soberba não quis pegar sua mão.
> E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão.
>
> Disse a caneta *pra* enxada não vem perto de mim, não
> Você está suja de terra, de terra suja do chão
> Sabe com quem está falando, veja sua posição
> E não se esqueça à distância da nossa separação.
>
> Eu sou a caneta soberba que escreve nos tabelião
> Eu escrevo pros governos as leis da constituição
> Escrevi em papel de linho, pros ricaços e barão
> Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.
>
> A enxada respondeu: que bateu vivo no chão,
> *Pra* poder dar o que comer e vestir o seu patrão
> Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de adão
> Se não fosse o meu sustento não tinha instrução.
>
> Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
> A tua alta nobreza não passa de pretensão
> Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não
> É a palavra bonita que se chama.... educação![128] (grifo nosso).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, este reconhecimento não chegou até o campo. Não houve a exclusão total dos habitantes do campo com relação a esta conquista, porém, este direito ficou apenas no nível abstrato do conceito de cidadania[129] e não alcançou às especificidades concretas necessárias a realidade do campo. Em outras palavras:

> É curioso constatar que desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. "***Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado***" [...]. Entretanto, ***esse grito não chegou ao campo***. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém

[128] Zico e Zeca. Música: A Caneta e a Enxada

[129] A cidadania aqui é entendida como ponto de partida e não como ponto de chegada, que é a emancipação/superação das contradições e da opressão impostas pelo modo de produção capitalista. Este conceito está relacionado com a radicalização do processo democrático de acesso ao material/imaterial produzido pela humanidade. O cidadão é o sujeito que conquista direitos antes negados, como é o caso da educação específica às populações do campo. É uma conquista importante para as classes subalternas, mas não substitui a busca da emancipação. Assim, não se trata aqui de sinônimo de inclusão ao mercado como a perspectiva neoliberal do conceito de cidadania.

> não foram incluídos nele com sua ***especificidade***. Consequentemente, ficaram à margem. O direito à educação foi vinculado a uma ***concepção abstrata de cidadania***, e não fomos capazes de chegar à ***concretude humana e social*** em que os direitos se tornam realidade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.10, grifo nosso).

O sistema educacional do campo sempre foi tratado como um elemento residual. A consequência dessa desigualdade foi à negação aos povos do campo dos direitos conquistados nas décadas anteriores. Nem mesmo as pedagogias progressistas foram capazes de assimilar a importância da construção de uma educação que respeite as especificidades dos povos do campo.

> As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para campo ainda mais. ***A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro*** e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. O que acontece para que nem sequer o movimento pedagógico progressista e o movimento docente tão politizado e as políticas sociais mais inclusivas tenham chegado a incluir o povo do campo como sujeito de direitos? (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.10, grifo nosso).

Em síntese, as razões primordiais que levaram a busca por um projeto de educação diferenciado, denominado de ***Por Uma Educação do Campo***, era, de um lado, a marginalização social e educacional no qual viviam os moradores do campo na época. A situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas[130] para a educação no campo. Como descreve Roseli Salete Caldart:

> Em resumo podemos dizer que no contexto originário da Educação do Campo há como elementos principais: - o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; - neste mesmo contexto a situação em relação à educação***: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação*** e à escola para os Camponeses/trabalhadores do campo; [...]. (2005, p.2, grifo nosso).

[130] Por isso, a importância de se trabalhar com a tríade ***Educação-Campo-Políticas Públicas*** para discutirmos a Educação do Campo. O debate mais específico sobre políticas públicas estará presente no capítulo V, quando discutiremos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

E, de outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de os movimentos sociais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto do agronegócio. Nas palavras de Roseli Salete Caldart:

> [...] ao mesmo tempo ***emergência de lutas*** e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as ***lutas camponesas***, e entre elas, a ***luta pela terra e pela Reforma Agrária***; - também o debate de uma outra concepção de campo e de ***projeto de desenvolvimento*** que sustenta uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo. [...]. (CALDART, 2005, p. 2, grifo nosso).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, consequentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é uma outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela terra e pela permanência na terra a fim de possibilitar a reprodução do camponês enquanto ***modo de vida e classe social*** (CAMACHO, 2008). Logo, a conquista da Educação do Campo é uma condição fundamental para o exercício da ***cidadania dos povos do campo*** (FERNANDES, 2004).

4.2 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MODO DE VIDA CAMPONÊS: TERRA/TERRITÓRIO-FAMÍLIA-TRABALHO

Minha identidade
é camponesa moro
nesse sertão e junto
com a natureza
No campo é bom
Com viver, por isso,
Moro lar com a
esperança de poder
vencer.
A vida no campo,
é plantando trabalhando
e cultivando.
Meu sonho é
mim formar em
professor e acredito

que com o magistério
da terra algum dia
eu posso ser um
educador[131].

> Acompanhando os movimentos sociais e sua defesa do direito de todos os povos do campo à educação, um primeiro ponto se destaca: a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas ***raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos***. Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. ***São espaços e símbolos de identidade e de cultura***. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre ***educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade***. [...]. (ARROYO, 2007, p. 7, grifo nosso).

Uma razão importante para explicarmos a causa da existência de um grande número de analfabetos no campo é o fato de que sempre houve um desrespeito com relação ao modo de vida camponês quando se pensava a construção de uma educação para a área rural. Pensava-se uma ***educação para o campo*** e não uma ***Educação do Campo***. A educação tinha um caráter de organização divergente do ***modo de vida*** camponês[132]. Seu calendário era baseado no modelo de educação da cidade.

A Educação do Campo deve levar em consideração que o modo de vida camponês tem como princípio um ***trabalho essencialmente familiar***. Os filhos em idade escolar trabalham desde cedo com a família (BRANDÃO, 1999). Como temos historicamente uma educação que não contempla essas especificidades do modo de vida camponês, com calendários inadequados às características do trabalho familiar, desconsiderando as épocas de colheita, plantio etc. muitos alunos desistem dos estudos, por isso, a evasão escolar é muito alta nas escolas do campo (BATISTA, 1995).

Por isso, além da exclusão dos povos do campo no processo educativo, um segundo motivo que fundamenta a luta pela Educação do Campo é que esta educação não pode ser qualquer educação. Ela tem que estar relacionada com a realidade dos camponeses. Não é

[131]Juventude no Campo: Identidade,Cotidiano e Vida. Floriano dos Santos Filho.

[132] Tratamos do modo de vida camponês no capítulo II. É necessário frisarmos que ao falarmos em modo de vida camponês não podemos perder de vista a dialética da realidade. Muitos territórios camponeses também apresentam contradições advindas de territorialidades impostas pelo capital. A questão principal é pensar os graus desta interferência e como os camponeses resistem a essa hegemonia capitalista.

qualquer educação que basta. A Educação do Campo é uma ***Educação Territorial***[133] (FERNANDES, 2006; 2008a). Significa que uma população tem o direito de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou mais especificamente, da terra onde pisa, do seu território. Porque esta é a sua realidade. Só podemos pensar o mundo a partir do lugar onde vivemos. Temos que pensar a nossa existência enquanto ser humano a partir do lugar em que vivemos. Como explica Bernardo Mançano Fernandes:

> A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um ***território teórico***. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de ***pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa***, melhor ainda: desde a sua ***realidade***. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. (FERNANDES, 2003, p. 54, grifo nosso).

Quando os camponeses pensam a sua existência a partir da cidade, gera-se um ***estranhamento de si mesmo.*** Isso dificulta a construção de uma ***identidade territorial, cultural e de classe camponesa***. Por isso, a Educação do Campo contêm como princípios fundamentais: ***o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar*** (FERNANDES, 2004). Esta perspectiva pode ser evidenciada na letra da música:"Construtores do Futuro" de Gilvan Santos. Vejamos o que diz a letra:

> Eu quero uma escola do campo/que tenha a ver com a vida, com a gente/querida e organizada/ e conduzida coletivamente.
> Eu quero uma escola do campo/que não enxergue apenas equações
> que tenha como "chave mestra"/o trabalho e os mutirões.
> Eu quero uma escola do campo/ que não tenha cercas que não tenha muros/ onde iremos aprender/a sermos construtores do futuro.
> Eu quero uma escola do campo/onde o saber não seja limitado/que a gente possa ver o todo/e possa compreender os lados.
> eu quero uma escola do campo/onde ***esteja o ciclo da nossa semeia/que seja como a nossa casa/que não seja como a casa alheia***[134]. (grifo nosso).

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (1999), para entendermos o modo de vida dos educandos-camponeses é necessário pensarmos sua realidade a partir de três elementos principais que dizem respeito à essência do processo de reprodução material e simbólica do estudante-camponês. O primeiro elemento é o ***trabalho familiar***, são tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. O segundo elemento é o ***lazer***, atividades culturais dos grupos de sua idade. Este pode ocorrer mesmo quando existe um isolamento e não se tem vizinhos por perto para participar dos momentos de lazer, neste caso essas

[133] Vamos discutir este conceito mais adiante.
[134] Livro: ***Cantares da Educação do Campo***.

atividades de lazer ficam restritas à família. Mas quando existem vizinhos próximos, como no caso dos assentamentos, existe uma troca de experiências entre os moradores de mesma idade que compartilham da mesma realidade territorial. O terceiro elemento é o tempo que se passa na escola estudando, é o ***tempo escola***. Este elemento é que diz respeito diretamente a Educação do Campo e tem que estar relacionado com os outros dois elementos: o trabalho familiar e o lazer.

É importante destacar que os educandos-camponeses estão inclusos em relações que envolvem o trabalho familiar, isto quer dizer que eles são, ao mesmo tempo, estudantes e trabalhadores. O trabalho familiar, principal característica que constitui o modo de vida camponês, é uma necessidade que, apesar de ocupar um tempo do lazer e dos estudos, se faz necessária para a reprodução do grupo familiar. Nessa divisão de tempo entre a escola e o trabalho, o tempo para o estudo, muitas vezes, fica prejudicado. Da mesma forma, a interação de lazer com o grupo da mesma idade, também acaba ficando com o tempo reduzido. Ou seja, "o estudo escolar, cujo tempo de exercício rivaliza com o do ***trabalho***e concorre com o das atividades culturais dos grupos de idade [...]". (BRANDÃO, 1999, p. 85, grifo do autor).

Para refletirmos acerca dessa temática, temos que aprofundar nosso entendimento de qual é o significado que tem o trabalho para o campesinato. O primeiro pressuposto é a necessidade de reprodução do grupo familiar. O trabalho deve proporcionar pelo menos o consumo familiar e uma cota de excedentes para comercialização que complementa a subsistência (BRANDÃO, 1999).Esta análise é feita primeiramente por Alexander V. Chayanov que explica a importância da relação entre número de trabalhadores e onúmero de consumidores para o equilíbrio da unidade de produção familiar camponesa. É a sua teoria do balanço entre trabalho e consumo, onde se destaca a importância que tem a composição etária da família camponesa. Neste caso, o trabalho familiar é a essência da lógica de reprodução camponesa. A reprodução do campesinato depende, em primeira instância, do trabalho familiar. A economia doméstica/trabalho familiar é uma característica fundamental para definirmos o campesinato. Por isso, os estudantes-camponeses também tem que participar[135].

O segundo ponto relevante, que se encontra ligado de maneira interdependente ao primeiro, é a perspectiva de que o trabalho camponês é um ***processo educativo*** (é o ***saber-fazer***) onde se aprende os ***princípios éticos e técnicos*** para o próprio trabalho e para a vida

[135] Já discutimos este assunto no capítulo II a partir de Teodor Shanin (2005; 2008) e Rosemeire Aparecida de Almeida; Eliane Tomiasi Paulino (2000; 2010).

como um todo. O trabalho é, por si só, uma ***atividade educativa e socializadora***. Ele é tão relevante para o campesinato que, se hoje em dia pode não ser mais tida como a situação mais importante de aprendizagem, continua sendo a mais necessária. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão: "[...] invariavelmente o trabalho precoce e obrigatório dos filhos, sob a tutela dos pais, é definido como um ensino. ***Um aprendizado de um saber, entre todos, o mais necessário***, mesmo que não seja por todos considerado como o mais importante, hoje em dia" . (1999, p. 39, grifo nosso).

O trabalho por ter a função socializadora de aprendizagem dos princípios éticos e técnicos é o principal instrumento pedagógico utilizado pelos pais para transmitir aos seus filhos na prática os principais elementos materiais e simbólicos necessários à reprodução camponesa. Ou seja, o trabalho, "[...] Ele é tanto o horizonte ***social e econômico*** para o qual 'se ensina', quanto o valor ***simbólico e afetivo*** da vida camponesa [...]". (BRANDÃO, 1999, p. 39, grifo nosso). É uma forma de educação que propicia a reprodução da campesinidade, permitindo a transmissão de seu legado cultural para que as futuras gerações continuem existindo como camponeses.

> [...] se reconhece que não há, em hipótese alguma, situação mais adequada para essa aprendizagem essencial realizada como um***ensino***, mas fora do ***estudo***, do que a do trabalho, que ao mesmo tempo inculca saberes de ofícios e os do***habitus*** do ***ethos***camponês; que vai desde a sagaz esperteza nos negócios da produção até uma generosa honestidade que deve regrar as relações entre produtores considerados como próximos e iguais. (BRANDÃO, 1999, p. 39, grifo do autor).

Porém, os objetivos do trabalho estão sempre relacionados à necessidade coletiva de sobrevivência da família. A ajuda dos filhos seria, na cultura camponesa, uma obrigação destes para com a família e um direito de exigência dos pais. Tendo em vista que os membros adultos do grupo familiar, pais e irmãos mais velhos, são os responsáveis pelas tarefas que garantem a reprodução do grupo, a retribuição das crianças entra por meio da ajuda doméstica. Daí, o trabalho vir como uma necessidade que antecede ao ensino formal. Dessa forma, ele é, ao mesmo tempo, um processo obrigatório de sobrevivência e um processo educativo, cujo responsável por esta educação informal são os próprios pais (BRANDÃO, 1999; CAMACHO, 2008).

Corroborando neste sentido, Carlos Rodrigues Brandão explica que as unidades familiares-camponesas se caracterizam pelo fato de todos os integrantes em idade e com condições de fazê-lo exercem algum tipo de trabalho. A norma cultural estabelecida é a de que desde cedo todos trabalhem sob as ordens do pai ou da mãe, seja nos serviços caseiros e

do quintal, seja no trabalho produtivo da lavoura ou da pecuária. Enquanto não tiverem seu próprio trabalho e estiverem sob a responsabilidade dos pais, o estudante-camponês terá que dividir seu tempo entre a escola e o trabalho. Quando os estudantes-camponeses são adolescentes ou jovens, estes podem participar realizando todas as atividades com plenitude e não apenas auxiliando os pais. Os meninos realizam as atividades do pai e as meninas realizam as atividades da mãe. Pois, "[...] a regra é a de que crianças, adolescentes e jovens julgados aptos para ***serviços*****,** sejam inevitavelmente recrutados como trabalhadores auxiliares do grupo doméstico, até quando migrem [...] para o***seu próprio***trabalho". (1999, p. 85, grifo do autor).

O reconhecimento dessa particularidade camponesa é importante por dois motivos, primeiro para não confundirmos o trabalho da unidade familiar camponesa, que é uma necessidade de sobrevivência e um mecanismo de aprendizagem ético e técnico onde o filho desde cedo aprende com o pai, com a exploração do trabalho infantil. Enquanto a primeira é uma relação social não-capitalista, a segunda é uma relação social capitalista baseada na exploração do trabalho. No trabalho camponês, o seu produto não é alheio/estranho àquele que o produziu, se misturando, muitas vezes, às atividades de lazer dos estudantes-camponeses. É a autonomia e liberdade deste trabalho que propicia essa fusão indissociável de vida, trabalho, terra, subsistência, lazer etc. (ALMEIDA, 2006; CAMACHO, 2008).

O segundo motivo é o fato de que o entendimento do modo de vida camponês direciona a criação de uma proposta de Educação do Campo de duas maneiras. Em primeiro lugar com relação à definição dos conteúdos e da metodologia adequados a esta especificidade e o segundo com relação à criação de um calendário que permita conciliar o tempo de trabalho familiar com o tempo de estudo. O que podemos denominar, a partir da Pedagogia da Alternância, de Tempo Escola e Tempo Comunidade. Assim, o entendimento das características inerentes ao campesinato se faz de extrema importância para que possamos pensar em um projeto educativo dos sujeitos do campo considerando esta especificidade.

De acordo com Mônica Castagna Molina (2004), para pensarmos na construção de um projeto de Educação do Campo temos que refletir a respeito de quais são as relações emocionais, mitológicas, culturais que os sujeitos do campo realizam com a terra. Quais são as relações inter-pessoais que alimentam a vida no (a) assentamento/comunidade. Devemos partir da realidade concreta, dos vínculos dos sujeitos com a terra, da identidade territorial camponesa.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Conforme explicam Márcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro (2004b), a Educação do Campo deve ser convergente com a diversidade sociocultural dos povos. Deve contemplar no currículo os valores e a ética, ou seja, o *ethos* dos povos de cada região e de cada contexto social do campo brasileiro.

SegundoAls, estudante-camponês do CEGeo e militante do MPA, o modo de vida camponês é complexo de ser entendido, "Porque é uma vida que mistura elementos da técnica, do instrumento, do valor, da ética, da moral, da cosmologia, vários conhecimentos que se articulam". (ENFF, Jul. 2010). A Educação do Campo deve contemplar as especificidades do modo de vida dos camponeses. Suas relações como tempo-espaço, sua organização territorial, sua relação com a natureza, sua identidade territorial e cultural própria. É nesta perspectiva são pensados os cursos do PRONERA.

> [...] Compreende que o modo de vida dos povos do campo tem especificidades quanto à maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio-ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permite a criação de uma identidade cultural e social própria. (BRASIL/PRONERA, 2011, p. 16).

É a partir da tríade terra-família-trabalho que caracteriza o modo de vida camponês que a Educação do Campo deve ser pensada. Entendemos que o universo da realidade do estudante-camponês, se reproduz no tripé: trabalho, lazer e escola. Essas são as três faces principais que envolvem o processo de produção/reprodução material e simbólica do camponês-estudante. Primeira característica inerente a esses estudantes-camponeses é a vivência do trabalho familiar. Isto quer dizer que esses estudantes são ao mesmo tempo estudantes-trabalhadores familiares. A relação trabalho-educação para o campesinato, ela se faz de maneira integrada, não é dissociada como na cidade, onde os trabalhadores urbanos têm que vender sua mão-de-obra no território do capital. O trabalho camponês não é trabalho alienado, por isso, este trabalho já é, *a priori*, instrumento educativo que constitui, na prática, a forma de reprodução camponesa que passa de geração em geração. É o legado camponês que se passa desde a infância. O trabalho familiar constitui em tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. Esse trabalho familiar tem, concomitantemente, característica socioeducativa e de subsistência obrigatória. Não se trata do trabalho capitalista exploratório, que separa o trabalhador e o produto do trabalho. Não sendo, portanto, trabalho alienado, subordinado ao capitalismo, mas, sim, trabalho autônomo/familiar visando à reprodução da classe camponesa. Sendo diferente de exploração de trabalho infantil.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A necessidade de se pensar a relação da educação-trabalho vai ao encontro da perspectiva marxista de compreender como se dão as relações sociais. Na perspectiva marxista, na totalidade das relações sociais o que une, primordialmente, os homens é a busca dos meios próprios para garantir a sua existência. Assim, a maneira pela qual os homens se relacionam e buscam preservar a espécie é o***trabalho*.** É pelo trabalho que o homem se descobre como ser da ***práxis***, ser individual e coletivo (GADOTTI, 2000).

De acordo com Friedrich Engels, o trabalho criou o próprio ser humano. Sendo assim, ele é responsável por atribuir valor as coisas e, assim, criar mercadorias por meio da transformação da natureza, produzindo toda a riqueza existente. O trabalho tem uma importância maior, é a condição de existência da vida humana, ou seja, é a essência que garante a nossa reprodução enquanto seres sociais. Nas palavras de Friedrich Engels: "[...] É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem". (1977, p.63). Essa relação foi um processo que nasceu simples, visando apenas atender as necessidades básicas de sobrevivência do ser humano, e se transforma em um processo complexo com o passar do tempo. O trabalho surgiu para atender as necessidades mais básicas do ser humano, sobretudo, de alimentação, por meio, primordialmente, da caça e da pesca e, mais tarde, da agricultura e da pecuária. Entretanto, com o passar do tempo, e com o desenvolvimento de todo o corpo do ser humano, fomos aprendendo operações mais complexas, visando atingir, cada vez mais, objetivos mais difíceis. Então, cria-se o comércio, a navegação, a ciência e a arte. As tribos se transformam em nações e com elas surgem o Estado, o direito e a política. Até chegar ao ápice da criação humana, a religião. As relações de trabalho se originam das próprias necessidades materiais humanas de sobrevivência. O ser humano ao sentir fome, sede e frio passa a intervir na natureza a fim de suprir essas necessidades. É por meio do trabalho que os homens estabelecem relações entre si e com a natureza, dessa relação primordial surgem os sistemas socioeconômicos e as relações socioespaciais (ENGELS, 1977; CORRÊA, 1986; CAMACHO, 2008).

Para Karl Marx, este é o sentido do processo de humanização, antes da separação do homem de seu laboratório natural (terra de trabalho camponesa) para vender sua mão-de-obra ao capital urbano-industrial:

> [...] processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de

> seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. [...] (MARX, 1980, p. 202).

Na perspectiva marxista, a *omnilateralidade* não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas, mas sim, a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, por meio do ***trabalho***. A educação é um fenômeno vinculado à produção social total. Não objetiva o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons "naturais" individuais como apregoado pela ideologia neoliberal. A educação é um ***fenômeno social*****,** portanto, produto e produtora de várias determinações sociais (GADOTTI, 2000). A educação entendida como processo de formação humana, no campo, ela não se separa dos vínculos com a terra-família-trabalho.

Dessa forma, o entendimento do trabalho familiar e demais características inerentes ao campesinato se faz de extrema importância para que possamos pensar em um projeto educativo dos sujeitos do campo considerando esta especificidade. Nesta perspectiva, Rodrigo Simão Camacho (2008)[136] a partir de autores que tratam a respeito do campesinato como produção familiar que resiste ao capitalismo e, principalmente, das contribuições da pesquisa desenvolvida por Carlos Rodrigues Brandão (1999) a respeito do estudante-camponês, buscou refletir a respeito dos relatos de estudantes-camponeses na perspectiva de poder construir uma metodologia de ensino-aprendizagem que atenda os sujeitos do campo e suas especificidades. O autor constatou em sua pesquisa que as ações dos camponeses-estudantes estão sempre relacionadas ao seu ambiente de vida, ou seja, sua realidade é tecida nos espaços de trabalho e lazer, na presença dos animais que ora cuidam, ora brincam, nos córregos, nas plantações, ou mesmo, no trabalho diário, onde ajudam seus pais. Mostrando, dessa forma, estarem inseridos em relações de trabalho (autônomo) que são bem diferentes das que vivenciam os alunos da cidade. Daí a confirmação da especificidade necessária para o trabalho pedagógico com esses educandos do campo. Notou-se, também, que suas atividades de lazer misturam-se

[136] A metodologia desta pesquisa de dissertação de mestrado ocorreu da seguinte maneira. Primeiramente,houve o desenvolvimento em sala de aula de atividades de produção de texto e depois fizemos uma entrevista, a partir de um questionário semi-estruturado, com os educandos da 4ª série da escola EMEF Raquiel Jane Miranda, no município de Pauliceía-SP, nos anos de 2005, 2006 e 2007. Estes educandos eramoriundos do campo e vinham estudar na cidade. Nas produções de texto e nas entrevistas, os educandos falam de sua vida e do lugar onde moram. Por meio destas falas pudemos entender quem são os educandos do campo e o que pensam a respeito de onde moram. Interpretamos estas narrativas na perpectiva de pensar estes sujeitos enquanto camponeses inseridos em relações de produção familiar que resisteao capitalismo.

ao trabalho familiar, não existindo uma dicotomia entre tempo-espaço de trabalho e tempo-espaço lazer como ocorre na cidade. O lazer no campo envolve os animais da propriedade, os vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a córregos, para nadar ou pescar, além das próprias atividades de trabalho familiar, como o trabalho com a agricultura ou com a criação. Notamos que suas atividades de lazer estão relacionadas aos objetos naturais e objetos sociais existentes em seu espaço de vivência como o cavalo, a cachoeira e o cuidado com os animais. As ocorrências destes fatos foram percebidas quando muitos estudantes colocaram em suas narrativas as atividades como tirar leite na lista de atividades que fazem para se divertir. Como podemos visualizar em duas narrativas de duas estudantes-camponesas-assentadas de 10 anos de idade que quando perguntadas sobre o que faz para se divertir no campo, respondem: "[...] *Eu toco vaca, toco bezerro, trato das galinhas. Eu gosto de brincar de pular corda, e de assistir. Eu trato do meu cachorro e dos porco* [...]". (CAMACHO, 2008, p. 442). "*Lá tem cachoeira, eu tomo banho quase todo dia. Tem pavão eu corro atrás dos pavão para pegar as penas. [...]. Eu só ando de cavalo com o meu pai. Quando eu volto [da escola] eu fico com a minha mamãe ajudando ela limpar a casa e o terreiro. E depois eu vou salgar cocho com o meu pai, tem vez que a minha mãe também vai*". (CAMACHO, 2008, p. 443).

Esta perspectiva vai ao encontro do que nos fala Miguel Arroyo. Para o mesmo é necessário entendermos mais sobre a infância e a adolescência camponesa. Precisamos compreender as especificidades de classe, étnica e de gênero das populações do campo. Tendo em vista que esta realidade se difere da infância e da adolescência da cidade onde o trabalho alienado é hegemônico.

> A pergunta que deveríamos fazer é: ***que infância, que adolescência, que juventude se conforma no campo?*** Parece-me que a infância do campo tem suas especificidades. Há processos específicos de construção da infância e da adolescência, ou das infâncias e das adolescências. E aí pensar na especificidade da infância e da adolescência do campo, e nas especificidades dentro dessa infância do campo. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo. [...]. ***Sabemos muito pouco da infância popular e menos ainda do campo***. Sabemos um pouco da infância trabalhadora, explorada de que nos falaram Marx e Engels, a infância em Paris, em Londres nos tempos da industrialização, a infância que dormia ou morria ao pé da máquina. [...]. (2006, p.108, grifo nosso).

O tempo-espaço do trabalho camponês é distinto do tempo-espaço do trabalhado assalariado. É necessário pensarmos como é a infância e a adolescência camponesa para assim, podermos pensarmos em formas de organização da escola camponesa. Temos que

conciliar a organização da escola do campo com os tempos-espaços camponeses, a partir da lógica camponesa da terra-família-trabalho. A escola tem que ter a territorialidade camponesa. Se a escola não se atentar para estas especificidades, será um "corpo estranho" no território camponês.

> ***As formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem outras formas específicas de organização da escola***. Não podemos transferir formas de organização da escola da cidade que partem de uma forma de viver a infância e a adolescência para as formas de viver a infância e a adolescência no campo. Precisamos das pesquisas sobre como se inserem a infância e a adolescência na organização camponesa, na agricultura familiar para articular a organização da escola, a organização dos seus tempos, aos tempos da infância, as formas de viver o tempo na própria infância. Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra! É a lógica do tempo da natureza! É saber esperar e reinventar formas de intervir. A primeira coisa que o agricultor faz é olhar para o céu e para a terra. Esse é seu relógio! Plantar, não plantar; semear, não semear dependendo do tempo do céu e do tempo da terra. Essa lógica do tempo da natureza a qual ele sabiamente tem que se adaptar e sobre a qual terá que saber intervir traz coisas sérias para os tempos de escola. ***A escola não pode ter uma lógica temporal contrária à lógica do tempo da vida, da produção camponesa onde ela está inserida. Se ela tiver uma lógica diferente ela se torna um corpo estranho***. Essa compreensão vai além de articular o calendário escolar e o calendário agrícola. Isso é superficial. Precisamos ir mais fundo. Como pesquisar isso? Como chegar a formas mais concretas de organização? O agricultor não tem um tempo fechado. Não se move num tempo controlado. Não se move numa lógica temporal fechada. Mas a escola se move. (ARROYO, 2006, p. 114-115, grifo nosso).

Nos territórios camponeses, eles são sujeitos da sua produção espacial e desuas ***territorialidades***[137]. Espaços que tem como marcas suas vontades, capacidades, emoções, necessidades etc. A forma como estes sujeitos se apropriam materialmente e/ou simbolicamente do espaço é parte fundamental dos processos de identificação social dos mesmos. Estes são espaços construídos a partir de uma "***lógica camponesa***". Estes espaços, em sua multidimensionalidade, sãoproduto/produtores da ***identidade territorial camponesa.***

A educação tem que ser condizente com o território/territorialidade no qual ele pertence. Logo, a Educação do Campo tem que ser parte do processo de ***re-criação da identidade territorial camponesa***. É uma educação criada de acordo com as necessidades

[137] "[...] A vida é tecida por relações, e daí a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que originam um sistema tridimensional sociedade – espaço – tempo [...]". (RAFFESTIN, 1993, p.160). Podemos também entender "A territorialidade sendo a "soma" das relações mantidas por um sujeito com o seu meio. Isso dito, não se trata de uma soma matemática, mas de uma totalidade de ações biossociais em interação". (RAFFESTIN, 1993, p.160).

exigidas no decorrer do processo de produção/reprodução material e simbólica da re-criação camponesa, que permita a produção/reprodução de seu modo de vida em seus territórios. Como disse *Gilvan Santos*[138]*:* "A educação do campo/do povo agricultor/precisa de uma enxada/de um lápis, de um trator/precisa educador/*pra* tocar conhecimento/o maior ensinamento/é a vida e seu valor...".

A territorialização da Educação do Campo ocorre na medida em que os camponeses vão geografando/territorializando e historicizando/temporalizando as relações socioespaciais a partir de suas identidades/territorialidades. Vão escrevendo/grafando no espaço suas marcas de classe e modo de vida. Criando/recriando essas relações humanizadoras/socializadoras num processo dialético/dinâmico e, portanto, inacabável (CAMACHO, 2008).

Logo, se a territorialização camponesasignifica, também, a ***territorialização da Educação do Campo,*** esta educação está diretamente relacionada com (multi)territorialidade/multiescalaridade[139] camponesa, ou seja, com as relações multidimensionais que estes sujeitos mantém neste espaço (ambientais-políticas-econômicas-culturais) e com outros territórios/territorialidades (agronegócio, Estado, cidade, agroindústria etc). Dessa forma, a Educação do Campo é uma ***Educação Territorial*** (FERNANDES, 2006; 2008a), ou seja, da identidade territorial camponesa. É produto da lógica camponesa e das relações que estes sujeitos estabelecem com o seu território e com outros territórios/territorialidades e sujeitos. Relações estas de solidariedade/cooperação (com indígenas, quilombolas, trabalhadores assalariados etc.) ou de disputas/conflitos (com o capital industrial-financeiro-comercial no campo e na cidade). É no diálogo e no conflito, na resistência e na superação, que o campesinato constrói a sua educação com sua identidade territorial, uma ***Educação Territorial Camponesa***. Logo, a relação da educação com o modo de vida do estudante-camponês -contemplando o tripé terra/território-família-trabalho - respeitando suas espacialidades-temporalidades esua identidade territorial e e de classe, é uma das motivações centrais que sustentam a necessidade ontológica e epistemológica da elaboração de um Paradigma da Educação do Campo.

[138] Música: A Educação do Campo. Cantares da Educação do Campo.

[139] Este fato desconstrói as críticas de que a Educação do Campo é pensada a paritrde uma fragmentação/dicotomia entre espaços (cidade-campo) e da classe trabalhadora (operários e camponeses).

4.3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TENDÊNCIA CAMPESINISTA DO PQA: O CONFLITO/DISPUTA DE TERRITÓRIOS MATERIAIS/IMATERIAIS COM O AGRONEGÓCIO

> A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção. [...]. A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, que se contrapôs ao esvaziamento humano do agronegócio. [...]. O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas. (ARROYO, 2004b, p.96-97).

É necessário ressaltar que as reivindicações para a construção da Educação do Campo só foram possíveis devido a forma como os movimentos socioterritoriais camponeses já estavam organizados e haviam conquistado diversos direitos que tinham sido historicamente excluídos. Assim, a Educação do Campo demonstra mais uma etapa de avanço da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses que iniciaram somente fazendo a luta pela terra e chegaram até a luta pela Educação do Campo.

A característica primordial desse Movimento de Educação do Campo é a luta da sociedade civil organizada em oposição ao modo de vida imposto pela ***sociabilidade-territorialidade do capital*** (MOLINA, 2012). A Educação do Campo se desenvolve, concomitantemente, a intensificação das disputas territoriais no campo. O capital transnacional se territorializa no campo acirrando a luta de classes e causando a expropriação dos camponeses(CALDART, 2010).

Mas, também, ao mesmo tempo, temos a desterritorialização do capital nos territórios conquistados pelos movimentos socioterritoriais. É a conquista e a resistência nestes territórios que permitem a criação e a reprodução de uma Educação do Campo. A conquista dos territórios camponeses pode significar a territorialização da Educação do Campo. Tendo em vista que a luta de classes se manifesta espacialmente no embate pelo controle territorial, o território passa a ser para a Geografia uma categoria de análise fundamental, sendo assim, devem ser reveladas as lógicas antagônicas existentes na produção desses territórios. Logo, entender o que é o ***território camponês***, e o que é o ***território do agronegócio*** são de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológia que interprete a realidade em sua essência e que auxilie na construção de uma Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que auxilie em seu processo de luta.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A territorialização camponesasignifica, também, a ***territorialização da Educação do Campo.*** Todavia, para que existam territórios camponeses e para que a Educação do Campo se territorialize, também, se faz necessário ***romper com a lógica capitalista de produção***. Este é o ponto central da discussão da Educação do Campo a partir do Paradigma da Questão Agrária. ***A territorialização da Educação do Campo tem que ser contrária a territorialização do capital monopolista no campo (agronegócio).*** Pois, quando o capital se territorializa, concentrando a terra, os camponeses são desterritorializados de suas terras. Assim, neste processo de territorialização da Educação do Campo estão intrínsecos uma concepção de resistência e de ruptura ao capital no campo.

A territorialização da Educação do Campo é produto e, concomitantemente, instrumento da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses e, portanto, a territorialização de um significa, também, a territorialização do outro. Partindo do princípio de que a territorialização camponesa busca a destruição dos territórios do agronegócio, logo, o projeto de Educação do Campo é um projeto de luta de classes. Da classe camponesa contra a classe dos empresários do agronegócio. Esta é uma característica fundamental que vai definir a especificidade da Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária. Corroborando neste sentido, afirma Roseli Salete Caldart:

> [...] A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma ***perspectiva de classe*** e desde a ***experiência política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses***. Isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado. [...]. (2004, p.30, grifo nosso).

A Educação do Campo – na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária - é, necessariamente, um projeto de ***oposição ao agronegócio***, pois é formada pelos sujeitos da resistência que esse modelo de desenvolvimento capitalista no campo quer desterritorializar. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial que a classe camponesa trava com os empresários do agronegócio no espaço rural.

> A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria ***contradição de classe no campo***: existe uma incompatibilidade de origem entre a ***agricultura capitalista e a Educação do Campo***, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. [...]. (CALDART, 2005, p. 2, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A Educação do Campo se contrapõem ao agronegócio predador e explorador. Que explora, desterritorializa e mata camponeses. Que produz os agroecossistemas simplificados em seus latifúndios de monocultura. Que desterritorializa a cultura para a produção de *commodities.* E em seu lugar propõe a territorialização da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, da agroecologia popular, da soberania alimentar etc. A Educação do Campo é um instrumento de combate ao agronegócio-latifundiário e auxílio na territorialização de um modelo popular de agricultura. Valorizando o trabalho, a economia e a cultura camponesa.

> ***A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista*** que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a ***exclusão da maioria e a morte dos camponeses***. ***Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular***. E é este, pois o debate político que nos interessa fazer: ***como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura***, identificando as características da produção camponesa [...]. (CALDART, 2004, p. 23, grifo nosso).

Dessa forma, qualquer tentativa de se relacionar com o agronegócio como parceiro da Educação do Campo é diretamente antagônico ao projeto de Educação do Campo proposto inicialmente a partir do Paradigma da Questão Agrária. A Educação do Campo não se constitui apenas enquanto uma visão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Não tem como pensarmos a Educação do Campo sem refletirmos de maneira teórica-política-ideológica a respeito de que ***campo*** queremos. O campo dos territórios do agronegócio-latifúndiário, não é o campo da Educação do Campo. O campo da Educação do Campo é o campo onde estão territorializados os movimentos socioterritoriais camponeses, a Reforma Agrária, a agroecologia, a Soberania Alimentar, os agroecossistemas complexos, a cultura camponesa etc. Conforme destaca Roseli Salete Caldart:

> [...] a maternidade de origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma ***concepção de campo***; porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; ***se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo***. [...]. (*apud* Molina, 2004, p.62-63).

O campo da Educação do Campo deve ser entendido como território onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, enfim, viver com dignidade. O campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa. É a antítese do campo do latifúndio, da grilagem de terras, do agronegócio, da exploração do trabalho, da monocultura, da produção de *commodities*. É onde estão os territórios dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas,

dos ribeirinhos etc. e, logo, é lugar onde se realiza a educação desses sujeitos, a Educação do Campo – camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha etc. Esta perspectiva teórica-política-ideológica acerca do campo é fundamental, pois, pelo contrário, não há como se constituir uma Educação do Campo. Não se justifica uma Educação do Campo no campo do agronegócio, no campo visto como o lugar do atraso, como o lugar que sobra depois do perímetro urbano, o lugar esvaziado pelo êxodo rural, o lugar da monocultura etc. (FERNANDES, 2004).

A partir destas características inerentes a gênese e a consolidação da Educação do Campo entendemos que existe uma relação intrínseca entre a vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma da Educação do Campo. Só se é possível pensar a construção de uma ***Educação do Campo libertadora*** a partir da interpretação da realidade do campo por meio da concepção teórica-política-ideológia-utópica da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Pois, esta concepção ao entender que o desenvolvimento do capitalismo no campo é produto do seu processo desigual e contraditório, permite pensar a possibilidade de reprodução do campesinato. Obviamente, esta é condição primordial para a podermos construir uma Educação do Campo: ***sem camponeses não há Educação do Campo***. Outra característica fundamental desta tendência é a afirmação da permanência camponesa no campo por meio da luta e a resistência contra o capital.

Pelo contrário, se pensarmos o campesinato como sendo uma classe em vias de extinção, não será possível de entender a necessidade de construção de uma educação adequada às especificidades do campesinato. Pois, não faz sentido pensar a construção de uma educação para um modo de vida e uma classe social que estaria condenada ao desaparecimento, mesmo que este não seja um desaparecimento físico, mas de sua condição de ***modo de vida*** e de ***classe camponesa***.

Ao justificarmos teórica-política-ideologicamente a existência da Educação do Campo em dois paradigmas, estamos partindo da premissa de que o Paradigma da Educação do Campo está em disputa porque o campo está em disputa por modelos distintos de desenvolvimento territorial e de educação.O Paradigma Originário da Educação do Campoque nasce da luta dos movimentos camponeses foi apropriado pelo Estado e pelas grandes empresas e seus institutos de responsabilidade social[140]. Muitas destas práticas intituladas de Educação do Campo são reacionárias e romperam com o caráter revolucionário que marca a essência de origem da Educação do Campo. Estas experiências tem reforçado a

[140] Este é o nosso tema do capítulo VI.

alienação no que concerne aos interesses de classe. Se a sociedade é formada por classes antagônicas, logo, os territórios materiais e imateriais estão em disputa por modelos antagônicos de desenvolvimento no campo. No interior dessa disputa se encontra a Educação do Campo. Dito de outra maneira:

> Sobre a superação da visão ingênua a respeito do papel transformador da educação na luta social, é preciso considerar que, depois de dez anos de luta pelo acesso à educação, o ***próprio conceito e a práxis da Educação do Campo estão em disputa*** no imaginário social, chegando a ser apropriado pelo ***Estado*** e por ***grandes empresas***, colado a ***práticas conservadoras*** e autoritárias que esvaziam o ***caráter revolucionário histórico da Educação do Campo***, e reforçam a alienação dos trabalhadores em relação aos seus ***interesses de classe***. Isso acontece porque ***o campo está em disputa***, entre dois modelos antagônicos de desenvolvimento. (SÁ; MOLINA, 2010, p. 76-77, grifo nosso).

Roseli Salete Caldart (2010) vai nos explicar quais são as contradições principais da Educação do Campo para com o agronegócio e porque o agronegócio entrou nesta disputa pela Educação do Campo. Ou seja, apesar de o campo na lógica do agronegócio ser entendido apenas como "território de negócio" e, portanto, não necessitar de escolas neste "campo do negócio", a questão da educação entra na agenda política do país e isto tem envolvido o agronegócio. A autora aponta três razões principais para explicar a entrada do agronegócio na disputa pela Educação do Campo.

O primeiro motivo está no fato de que a reestruturação produtiva no campo requer uma mão-de-obra mais qualificada, apesar da demanda pequena, nos trabalhos que não são estritamente agrícolas. Neste contexto, os empresários do agronegócio começam a discutir a necessidade de uma educação profissional aos moradores do campo, implementando com este objetivo: reajustes na "vocação" das escolas agrotécnicas, novos currículos para os cursos de agronomia e cursos superiores voltados diretamente à gestação do agronegócio.

Corroborando neste sentido, Antonio Júlio de Menezes Neto diz que as mudanças no campo vêm acrescidas de novas ideologias que pregam a necessidade novas formações técnicas. Dito de outra forma: "Esses novos tempos virão acrescidos de uma ***nova ideologia***, ou seja, da substituição do 'trabalho artesanal e da enxada' pela nova 'empregabilidade', que exigiria 'novos conhecimentos, novas mentalidades, ***novas formações técnicas***'". (2009, p. 27, grifo nosso). O conhecimento é caracterizado, ideologicamente, como o principal ***insumo*** para a moderna agricultura. Este é o discurso do presidente do Banco Mundial, a importância do conhecimento como o mais importante insumo de desenvolvimento (MENEZES NETO, 2009).

O segundo motivo, e o mais adequado para com o debate que estamos construindo nesta tese (como veremos no capítulo VI), é a formação educacional do ***agricultor familiar***[141]. O principal discurso do Paradigma do Capitalismo Agrário é a necessidade de ***modernizar*** a agricultura familiar, torná-los técnicos-profissionais e ***integrá-la ao mercado*** para que sobreviva a competição. Todavia, este discurso esconde intencionalidades que vão além da simples formação educacional destes sujeitos. O capitalismo compreende estes sujeitos camponeses como um ***exército de reserva***. A Educação do Campo engendrada a partir desse paradigma permite manter as ***relações desiguais do capitalismo*** se perpetuando, como o trabalho escravo e os gastos do dinheiro público para atender as demandas do capital ao invés de se investir em escolas do campo na lógica camponesa e revolucionária.

> [...] contexto de "***modernização da agricultura***", onde a chamada "***agricultura familiar***" deve se ***inserir para sobreviver*** (sobreviverão os melhores, "os mais modernos", é a afirmação) já não parece tão ruim que estes agricultores tenham acesso à escolarização básica, pois serão uma espécie de "***exército de reserva***" para as demandas das empresas que comandam os negócios agrícolas, mas isso sem excessos, é claro, porque, afinal, é sempre bom poder contar com a alternativa do trabalho escravo em alguns lugares, e o Estado precisa dar prioridade às demandas específicas do capital e não gastar recursos na construção de um sistema público de educação no próprio campo, que necessariamente atenderiam às demandas do pólo do trabalho. (CALDART, 2010, p. 115-116, grifo nosso).

Buscam com essa educação uma forma de adequar o camponês ao "novo rural" sem questioná-lo. Tentando fazer com que os camponeses se integrem/subordinem ao agronegócio de forma acrítica. Esta Educação do Campo conservadora e conformista estaria cumprindo um papel de abertura ideológica para as novas relações sociais no campo. Como explica Antonio Júlio de Menezes Neto:

> [...] discutem-se formas educativas de ***integração do agricultor*** nessas novas realidades e se busca mudar as mentalidades para que o morador do campo possa se adequar ao "novo mundo rural", sem questioná-lo. Ou seja, que de forma acrítica, ***subordina-se*** ao novo processo produtivo vinculado ao agronegócio. (2009, p. 28, grifo nosso).

A terceira via de investida utilizada pelas empresas do agronegócio – empresas com discurso de responsabilidade social ou mesmo discursos humanitários – é a utilização da educação como forma de difusão de sua ideologia: modernização, monocultura, energia

[141] Conceito já trabalhado no capítulo III. Para o PQA, sinônimo de camponês, mas para o PCA, este já não é mais o camponês, mas um profissional integrado ao mercado.

limpa, revolução verde, transgênicos etc., inclusive com o financiamento de materiais didáticos. Roseli Salete Caldart explica que o modelo de educação produzido pelas...

> [...]***empresas "humanitárias"***, elas podem ser (já foram em outros tempos) um bom ***veículos de difusão daideologia do agronegócio***: através da nova geração, "modernizar" as mentes para a nova "revolução verde", a dos transgênicos, da tecnologia "*terminator*", da monocultura para o negócio, dos insumos industriais, da maquinaria agrícola pesada, completamente submetida à lógica da reprodução do capital. Em muitos Estados, esse tipo de investida já tem se materializado em ***material didático ou paradidático produzidos pelas próprias empresas***, muitas vezes com recursos próprios. (2010, p.116, grifo nosso).

De acordo com Antonio Júlio de Menezes Neto (2009), tendo em vista que a agricultura moderna é poupadora de trabalho humano, o agronegócio não teria interesse em nenhum projeto de expansão da escolarização, mesmo que fosse um projeto educativo nos moldes capitalistas, a não ser com a intencionalidade de inculcação ideológica. Nesta perspectiva, podemos exemplificar o caso da Monsanto, empresa do agronegócio, que realiza investimentos na educação brasileira. A empresa Monsanto está investindo em Programas de Saúde, na preservação do cerrado, na construção de moradias populares, em apoio aos programas de Ações Afirmativas, no Programa Cidadãos Mirim, na preservação do Patrimônio Histórico, em Programas diversos de Meio Ambiente e em educação.

Com relação aos investimentos em educação a empresa tem produzido materiais didáticos que descrevem a agricultura no Brasil, as técnicas agrícolas do uso do solo no Brasil e a importância da conservação do solo. E oferecem, em parceria com universidades e secretarias de educação, cursos de formação aos professores com este material didático, com ênfase no tema agricultura e meio ambiente.

> Escolas da Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Distrito Federal receberam em 2005 um ***Kit educacional***, composto de seis revistas Horizonte Geográfico, pôsteres e guias de atividades, totalizando 540 páginas de reportagem sobre os mais variados temas. Um deles, com oito páginas, que trata de história da agricultura no Brasil, das técnicas agrícolas, do uso do solo no Brasil e da importância da conservação do solo. Em uma segunda etapa do projeto, técnicos da Editora Horizonte Geográfico e professores de universidades, em parceria com as Secretarias de Educação, oferecem aos professores das escolas contempladas ***oficinas de capacitação*** de oito horas utilizando o material distribuído. O tema agricultura e meio ambiente é apresentado para mostrar aos professores opções de atividade em aula para incentivar a pesquisa, a reflexão e o trabalho em grupo, (MONSANTO *apud* MENEZES NETO, p. 29-30, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

O agronegócio hoje tem conseguido impor sua territorialidade não só nas relações de produção, mas também com relação ao debate da Educação do Campo. Tem propagado o discurso ideológico de que o campo deve ser o local da produção moderna- tecnológica-capitalista. Busca-se com esta ideologia a construção de uma educação que contemple o modo de vida moderno em oposição ao atraso do modo de vida camponês.

> Assim, o agronegócio consegue impor-se não só nas relações de produção, mas também nos debates educativos, pois se apresenta como a comprovação de que o campo pode e deve ser um local de ***produção moderna, tecnológica, capitalista***. Esses fatos constroem a ***ideologia do agronegócio*** e a apresentam como o caminho a se seguido por todos os que não são "porta-vozes do atraso". Também na ideologia escolar, pensa-se na formação para esse ***mundo moderno*** e não para o "atraso" que representaria o ***mundo camponês***. (MENEZES NETO, 2009, p. 27, grifo nosso).

No território da Educação do Campo, o ***agronegócio*** defenderá uma formação centrada na ***competição***, no ***mercado de trabalho***, na ***eficiência produtiva***, na ***integração ao mercado*** etc. Por outro lado, o modelo ***camponês*** de Educação do Campo desenvolvido pelos movimentos socioterritoriais camponeses está centrado no direito à cidadania, ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação para o mundo do trabalho e o trabalho como princípio pedagógico, enfim, é uma educação para a emancipação dos seres humanos(MENEZES NETO, 2009).

Podemos dizer que o debate da Educação do Campo é permeado por interesses distintos das classes sociais. Estes interesses definem diferentes projetos para o campo. Estes projetos são representados pelo agronegócio de um lado e pelo projeto camponês de Educação do Campo do outro. Tendo em vista que são propostas antagônicas, vão resultar em interesses político-pedagógicos distintos. Enquanto a educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. Em oposição, a educação camponesa busca formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital. Portanto, um projeto de educação que objetive atender aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas, não pode ser pensado a partir da ótica do agronegócio. Devemos buscar propostas condizentes com uma educação camponesa tendo por base que

essa educação não pode ser um projeto de integração/subordinação capitalista, mas sim de defesa dos interesses das classes subalternas (MENEZES NETO, 2009).

Com relação as disputas dos ***territórios imateriais***do campesinato com o agronegócio, na perspectiva da educação do agronegócio temos CNA – Confederação Nacional da Agricultura (Movimento Patronal), que por meio do SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, passou a operar políticas públicas de formação dos camponeses. Do ponto de vista político, isto significa que o Estado introduziu uma intervenção antagônica ao campesinato na luta de classes. No aspecto econômico, social e cultural, expressa a opção assumida como inevitável e/ou desejável a eliminação progressiva da agricultura familiar-camponesa. Este cenário de investidas das classes dominantes no território da educação tem o objetivo de confundir à sociedade para que todos pensem que os representantes do agronegócio também se preocupam em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir uma boa formação aos trabalhadores rurais e camponeses. Estas investidas atuais confirmam o papel importante da educação para a ampliação e manutenção do agronegócio. A principal problemática que temos que enfrentar é o fato de que apropriação das reivindicações da classe camponesa pelo agronegócio esvazia o debate sobre como o modelo de desenvolvimento capitalista no campo tem agravado as desigualdades sociais.A materialização desse projeto do agronegócio foi à criação pela CNA do Projeto Escola Viva (FONEC, 2012).

Dessa forma, se faz necessário que reafirmemos qual é a essência da gênese do Movimento de Educação do Campo neste momento histórico em que a concepção de Educação do Campo está sendo disputada por dois projetos distintos de sociedade. Estamos reafirmandoa essência da concepçãode Educação do Campo que foi gerada na prática de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. A essência da Educação do Campo está na luta pela reforma agrária, na luta contra o latifúndio, e pela superação das contradições da lógica do capital. A conflitualidade inerente à lógica de reprodução do capitalismo no campo, que desemboca na disputa por territórios materiais e imateriais entre o agronegócio e os movimentos socioterritoriais camponeses, é um dos elementos centrais que fundamenta a produção de nossa análise teórica a respeito do campo e da Educação do Campo. É esta contradição de classe que movimenta a história e resulta em uma produção do conhecimento científico a partir de diferentes perspectivas (SÁ; MOLINA, 2010).

Portanto, a nossa intencionalidade é a de reafirmar a necessidade de contextualizar a *práxis* da Educação do Campo a partir do pressuposto da existência de ***dois projetos de***

campo em conflito e em disputa. Partimos da premissa de que o debate acerca da disputa teórica-política-ideológica em torno da Educação do Campo traz avanços para a construção de um conhecimento científico crítico. Estamos propondo a produção de um conhecimento científico com caráter revolucionário. Assim, concordamos com Lais M. Sá e Mônica C. Molina que temos que delimitar claramente o território teórico da Educação do Campo. Sendo que para que este tenha uma perspectiva revolucionária, se faz necessário que a produção do conhecimento esteja ligada à luta de classes, assim como na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária. A partir desta perspectiva podemos compreender as diferenças existentes entre os dois projetos em disputa e qual é o papel da Educação do Campo nesta disputa. A Educação do Campo só pode ser compreendida a partir de uma totalidade que contemple, concomitantemente, a ***teoria*** e a ***ação política***.

> No ***plano epistemológico***, é preciso demarcar cada vez o ***território teórico em que a Educação do Campo*** está se pautando, propor uma teoria do conhecimento ligada à ***luta da classe trabalhadora***, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico. É fundamental o aprofundamento teórico que contribua para a compreensão das ***diferenças entre os projetos históricos em disputa*** e a importância da ***educação na construção desse projeto.*** (SÁ; MOLINA, 2010, p.81, grifo nosso).

A despeito de entendermos o conflito como parte inerente da realidade e, portanto, da construção da Educação do Campo, Mônica Castagna Molina (2012) vai dizer que existem algumas instâncias governais que ao pensarem um projeto de Educação do Campo, tendem a ideologicamente excluir a questão do conflito presente no campo. Pois, enxergam o mesmo enquanto algo negativo que deve ser eliminado. Esta é uma das tensões existentes quando pensamos em políticas públicas de Educação do Campo. É como se pudéssemos pensar uma Educação do Campo sem o campo. Sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, sem os movimentos socioterritoriais camponeses que deu origem a própria Educação do Campo. Estas são experiências que não dizem respeito ao Paradigma da Questão Agrária, mas sim, ao Paradigma do Capitalismo Agrário. Não se pode retirar da Educação do Campo o objetivo de construção de outro projeto de sociedade. Nem é possível de se fazer Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos que lhes constitui, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução.

Corroborando neste sentido, Roseli Salete Caldart vai dizer que alguns órgãos públicos tentam difundir uma Educação do Campo, muitas vezes, afastada dos movimentos sociais e de suas bandeiras de luta. Em suas palavras:

> [...] porque hoje existe nos governos a "pasta" da Educação do Campo, "viva a Educação do Campo!" Apenas é preciso tratar de afastá-la desses "agitadores pré-modernos," ou de "Movimentos Sociais como o MST", que ainda continuam empunhando a bandeira da Reforma Agrária, da soberania alimentar e energética, da biodiversidade, do respeito ao meio ambiente... (2010, p. 116).

Na Educação do Campo construída a partir do Paradigma da Questão Agrária: "ao contrário daquela perspectiva negativa dos ***conflitos***, é preciso reconhecer sua dimensão instituinte: os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são eles a possibilidade de construção de ***superações***, de ***mudanças***, de ***transformações***". (MOLINA, 2012, p. 592, grifo nosso). Além da conflitualidade como característica inerente a Educação do Campo, entendemos que se a mesma estiver desvinculada das lutas dos movimentos sociais, ela não poderá ser considerada como sendo verdadeiramente uma Educação do Campo. A essência da Educação do Campo está em ser contra-hegemônica.

> [...] É também imprescindível garantir a sua materialidade de origem, pois, ***ao perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram, ela deixará de ser Educação do Campo***. Ou seja, para continuar sendo ***contra-hegemônica***, a Educação do Campo precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, educação e sociedade. (MOLINA, 2012, p. 593, grifo nosso).

Concordamos com Mônica Castagna Molina (2006) que há divergências entre pesquisadores e movimentos sociais que são aliados na causa da Educação do Campo sobre as possibilidades e necessidades que temos com o processo de transformação social bem como a forma de convivência com determinadas características do modelo hegemônico vigente.

A divergência com o Paradigma do Capitalismo Agrário é que apesar desse paradigma apoiar a ***Educação do Campo para os agricultores familiares***, entendemos que só existe a possibilidade de pensarmos uma Educação do Campo libertadora, se aceitamos a necessidade/possibilidade de luta contra o capital por meio dos sujeitos do campo. E, ainda, se visualizamos que existe um processo de ***re-recriação do campesinato*** por meio da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, como o MST, MPA, MAB, MMC etc. Neste caso, entendemos que os sujeitos do campo, os camponeses, são sujeitos históricos ativos do seu processo de reprodução, isto é, não estão, apenas, subdimensionados/passivos a lógica estrutural destruidora do modo de produção capitalista, principalmente, sob a forma moderna e bárbara do agronegócio. Logo, a Educação do Campo, construída juntamente com os

movimentos socioterritoriais, passa a ser um ***produto*** dessa luta do campesinato, mas também, um ***instrumento*** de luta, pela/na terra, do campesinato contra a territorialização do capital no campo.

Uma das diferenças centrais que define a Educação do Campo nos dois paradigmas é que enquanto a Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária, tendo como ***protagonistas*** os movimentos socioterritoriais ligados a Via Campesina, busca a ***autonomia*** camponesa a partir de seus territórios materiais e imateriais, por outro lado, na Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário, os camponeses não são ***protagonistas*** do processo porque continuam sendo ***subalternos*** aos interesses do capital (FERNANDES, 2006).

A ***Educação do Campo "Camponesa"*** não é a mesma ***Educação do Campo da "Agricultura Familiar"*** (como veremos no capítulo VI). A Educação do Campo do Paradigma da Questão Agrária tem, necessariamente, ***oconflito, a superação do capitalismo, a luta de classes, as disputas territoriais, o modo de vida camponês, a crítica ao neoliberalismo*** etc. como elementos inerentes da sua constituição. Não é uma ***Educação Campo Conservadora***, é uma ***Educação do Campo Revolucionária***. Busca a ruptura com a essência das estruturas de funcionamento do modo de produção vigente.

Concordamos com István Mézáros que o "[...] capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente ***incorrigível***.[...]". (2005, p. 27, grifo do autor). Desse modo, entendemos que não há possibilidades de se estabelecer relações com o agronegócio sem que o campesinato fique submisso e perca sua autonomia. Porque o agronegócio, que segue a lógica do capital globalizado, é excludente, concentrador de terra e renda, e provocador de impactos socioambientais.

Dessa maneira, o Movimento da Educação do Campo tem a intencionalidade de afirmar a ***identidade territorial*** dos povos do campo numa perspectiva classista - classes territoriais camponesas - cuja afirmação se dá na contraposição ao capital – agronegócio – condenando sua lógica exploratória, excludente e hegemônica que expropria o campesinato ou subjuga a sua renda. Corroborando neste sentido, Maria do Socorro Xavier Batista diz que o Movimento de Educação do Campo:

> [...] afirma uma ***identidade*** dos povos que vivem no e do campo, compondo uma categoria ampla de ***camponeses***, entendidos na sua complexidade e multiplicidade, que, numa perspectiva histórica estrutural e ***classista***, afirma-se na ***contraditoriedade do latifúndio e do agronegócio***, modelo social hegemônico direcionador de relações sociais de produção impositivas, exploradoras, excludentes, que busca subjugar todos os povos do campo que

> não têm a propriedade ou são pequenos proprietários à sua lógica. (2007, p.181).

A Educação do Campo tem uma proposta radical com a intencionalidade de refletir a resistência cultural e política da classe camponesa tendo como uma de suas dimensões a educação. Esta proposta explicita a conflitualidade inerente ao capitalismo e busca legitimar a luta dos sujeitos oprimidos pela conquista de seus direitos: terra, educação, reconhecimento cultural, étnico etc. Em outras palavras:

> A radicalidade da luta por educação do campo faz aflorar o ***compromisso classista, cultural, político da educação*** e sua ***conflitualidade***, afirma seu papel na explicitação dos ***conflitos***, cobra seu engajamento em favor daqueles que, ao longo da História, construíram o país, que travaram as lutas mais sangrentas para ter direitos à vida, à terra, à educação, ao reconhecimento cultural, racial, às suas culturas, para provar a legitimidade de suas lutas. (BATISTA, 2007, p. 187-188, grifo nosso).

A Educação do Campo deve ser entendida na contradição da ***luta de classes***, como estratégia de luta dos movimentos sociais e como direito fundamental a ser garantido pelo Estado. Assim, a Educação do Campo deve conter a complexidade da luta de classes no campo e o conflito existente no contexto atual. Os princípios formativos dos movimentos sociais deve ser uma de suas bases e o objetivo central deve ser a emancipação humana e a construção de outro modelo de sociedade. Como explica Fernando Michelloti *et al*:

> A Educação do Campo visa compreender a ***complexidade da luta de classe no contexto atual***. Educação do Campo para a ***emancipação***, como formação humana, ***conflituosa,*** porque o campo está em conflito. Na educação do Campo, estão os princípios dos Movimentos Sociais para construir um mundo melhor. (2010, p. 41, grifo nosso).

Segundo Roberto Leher, a educação vinculada aos movimentos sociais trouxe um espaço privilegiado para os movimentos na "batalha das ideias", na produção de um conhecimento que contradiz o neoliberalismo. Por isso, é indispensável o estabelecimento de diálogos entre a educação e os movimentos sociais que incitem uma nova *práxis* e que estabeleçam uma nova epistemologia. A nova *práxis* advinda deste diálogo entre os movimentos sociais e a universidade deve colaborar na ruptura com 05 elementos presentes na nossa realidade: ***a colonialidade, o capitalismo, a supressão do público, o eurocentrismo e a perda de autonomia dos movimentos sociais***. O autor elenca estes cinco elementos da seguinte forma:

> 1. A ***colonialidade*** de poder, isto é, à idéia de *raça* como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social;
> 2. Ao ***capitalismo*** como padrão universal de exploração social;
> 3. À ***supressão do público*** no debate sobre o futuro do Estado;
> 4. Ao ***eurocentrismo*** como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento;
> 5. À ***perda de autonomia dos movimentos*** frente ao Estado, aos partidos e aos credos religiosos, condição para empreender luta ampla e articulada em favor da desmercantilização da economia e dos direitos humanos fundamentais (educação, saúde, energia, terra e da própria natureza). (2007, p. 30, grifo nosso).

Roseli Salete Caldart elabora uma síntese para pensarmos quais são as características centrais desta Educação do Campo que estamos defendendo. Ela aponta cinco elementos centrais. Primeiro é a relação entre a particularidade e a universalidade, a Educação é particular, mas busca a inserção na universalidade enquanto um novo projeto de sociedade. Segundo, ela nasce da experiência de classe dos movimentos camponeses, mas inclui outras classes subalternas na luta. Terceiro, a Educação do Campo mescla a radicalidade pedagógica dos movimentos sociais camponeses com a luta por políticas públicas. Quarto, a Educação do Campo é um projeto pedagógico da educação formal escolar e, concomitantemente, da educação não-formal, também. Quinto, a Educação do Campo é uma luta pelo acesso das classes subalternas ao conhecimento produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, é uma crítica ao paradigma de produção de conhecimento científico eurocêntrico dominante que desconsidera o conhecimento popular produzido pelos sujeitos do campo em uma lógica não-capitalista. Em suas palavras:

> [...] Sim, a Educação do Campo toma posição, age, a partir de uma ***particularidade*** e não abandona a perspectiva da ***universalidade***, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão sobre educação ou projeto de sociedade). Sim, ela nasce da "experiência de classe" de ***camponeses*** organizados em ***Movimentos Sociais*** e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim, a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da ***radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais*** e entra no terreno movediço das ***políticas públicas***, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim, a Educação do Campo tem se ***centrado na escola*** e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se ***descentre da escola***, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela como projeto educativo. E uma vez mais, sim, a Educação do Campo se coloca na ***luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade*** e, ao mesmo tempo, ***problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante*** e à hierarquização epistemológica própria dessa sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referencias próprias

> para a solução de problemas de uma ***outra lógica de produção*** e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (2010, p. 105, grifo nosso).

Esta síntese esclarecedora,no que concerneaos pressupostos principais da Educação do Campo, fortalece nosso objetivo de defender o Paradigma Originário da Educação do Campono qual esta tese busca representar.

4.4 - A EDUCAÇÃO TERRITORIAL CAMPONESA: UNIDADE NA DIVERSIDADE

A tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária tem um discurso, também, que se contrapõe a tendência advinda do marxismo ortodoxo agrário. Temos duas formulações críticas a Educação do Campo advindas dessa tendência. A primeira é a acusação de que a Educação do Campo seria um Movimento educacional ***conservador*** porque se subordinaria a um Estado que é, essencialmente e hegemonicamente, burguês. A segunda acusação é a de que a Educação do Campo estaria propondo uma ***fragmentação*** na luta da classe trabalhadora e, mais do que isso, priorizando sujeitos politicamente ***reacionários*** como são os camponeses. Em outras palavras:

> [...] já integra o percurso da Educação do Campo um movimento de crítica teórica vindo de setores de esquerda, notadamente acadêmicos. [...]. Estou me referindo a dois tipos de críticas que têm aparecido em alguns textos ou exposições mais recentes, pontuais: uma, a de que a Educação do Campo seria ***politicamente conservadora*** por se "misturar" com o ***Estado (burguês)*** e então não ter como portar objetivos de transformação social. E a outra, a de que a especificidade a condena a ser ***divisionista da classe trabalhadora*** e, pior, trabalhando com a parcela dos camponeses, só pode ser ***reacionária***. (CALDART, 2010, p. 121, grifo nosso).

Roseli Salete Caldart (2010) considera que estas posições são fortemente idealistas, pois não admitem a possibilidade de que um movimento social, como o MST, de base social camponesa, pode radicalizar as lutas de enfrentamento direto com o capital e, ao mesmo tempo, aceitar participar de debates de formulação de políticas públicas de educação.

Temos como exemplo de críticas marxistas à Educação do Campo, a tese de doutorado em educação, cujo foco é a crítica à ***fragmentação idealista da realidade*** feita pela Educação do Campo, intitulada: ***Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século***

XXI de Joelma de Oliveira Albuquerque (2011)[142]. Esta tese tem como pressupostos as teoriaseducacionais e pedagógicas pautadas no princípio educativo do trabalho:a Pedagogia Socialista e, sobretudo, a ***Pedagogia Histórico-Crítica***, cuja principal referência é Dermeval Saviani (2003). A Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípios centrais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; a conversão do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003). Apoia-se, enquanto teoria do conhecimento,no materialismo histórico dialéticoe com relação à teoria do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural (Leontiév e Vigotsky). Para Joelma de Oliveira Albuquerque, estas são as teoriaseducacionaise pedagógicas que deveriam ser a principal referência na qual a Educação do Campo poderia se apoiar para cumprir "a função social de proporcionar a apropriação da base técnica e científica do trabalho enquanto atividade fundante da cultura humana". Para a autora, somente com estes pressupostos educacionais-pedagógicos é que a Educação do Campo poderia cumprir uma tarefa revolucionária, que é"[...] acirrar as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, sem o que esta proposição nascida no seio das lutas da classe trabalhadora, adquire um caráter contra-revolucionário". (ALBUQUERQUE, 2011, p. 156).

Consideramos que, sem retirar a importância da contribuição dessas teorias educacionais-pedagógicas críticas e contra-hegemônicas para a Educação do Campo, discordamos de terem negligenciado a importância da Pedagogia Libertadora-Freireana e da Pedagogia do Movimento que são partes inerentes a Educação do Campo[143]. Sem as mesmas, esta não existiria enquanto conhecimento científico-acadêmico. Outra perspectiva que permite pensar a construção da Educação do Campo como um instrumento de luta, destoando de tendências ortodoxas, é a interpretação da educação como sendo não apenas reprodutora da

[142] Uma tese que serviu de referência para esta foi:***O limite da política no embate de projetos da educação do campo*** de Mauro Titton (2010). Nesta tese, o autor, após fazer um estudo da coleção "Por uma Educação do Campo", conclui que há uma predominância de teorias pós-modernas na construção teórica da Educação do Campo. Todavia, entendemos que aquilo, na verdade, que o autor está chamando de teoria pós-moderna, por tratar das especificidades territoriais do campesinato, é a tendência campesinista do PQA. Portanto, é um tendência marxista e não pós-moderna.

[143] Discutiremos estas pedagogias no item 4.5 deste capítulo: *A Educação do Campo e os seus pressupostos teórico-metodológicos e político-ideológicos.*

lógica capitalista neoliberal vigente, mas como sendo, também, um ***instrumento de libertação***. Essa concepção pode ser construída, principalmente, a partir da ***Pedagogia Libertadora de Paulo Freire***, que entende que a educação é um dos elementos fundamentais do processo de humanização, conscientização e de construção de uma outra realidade a partir da luta das classes subalternas. De acordo com Lais M. Sá e Mônica C. Molina (2010), a perspectiva transformadora está no cerne da Educação do Campo. Ela permite o resgate da dimensão política da educação. Dimensão esta que na década de 1980 pautava a Educação Popular com Paulo Freire, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético[144]. Este referencial permite a crítica ao neoliberalismo e a desconstrução da ideia do fim da história.

A tese de Joelma de Oliveira Albuquerque (2011) teve como objetivo geral, criticar teses e dissertações sobre a Educação do Campo, apontando limites e possibilidades para a formação científica-técnica-política coerentes com a necessidade de formação da classe trabalhadora em luta, no contexto da crise estrutural do capital e, consequentemente, período de transição. A metodologia foi à análise de teses e dissertações produzidas entre os anos de 1987 e 2007, cujas informações estavam disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes coletadas no período entre julho de 2008 e maio de 2009.

Com relação aos seus objetivos específicos, vamos destacar três principais. Sendo que concordamos, parcialmente, com os dois primeiros e discordamos do terceiro. O primeiro diz respeito à crítica às teorias que negam a luta de classes. Também, concordamos que a Educação do Campo deve ser construída tendo como base teorias que defendem a existência da luta de classes e a superação do capitalismo. Porém, não desconsideramos as outras formas de opressão e conflitos existentes na sociedade, como gênero, raça, etnia etc. O segundo é a crítica às pedagogias reacionárias advindas de influência escolanovistas. Também, concordamos que esta não deve ser à base da Educação do Campo, todavia, defendemos a Pedagogia Libertadora-Freireana e a Pedagogia do Movimento, como concepções críticas-emancipatórias.

> No que diz respeito às teorias do conhecimento, criticar aquelas identificadas como perspectivas teóricas pós-modernas, e de tradições de caráter fenomênico-existencialistas com vertentes pós-modernistas

[144]Como discutiremos no item 4.5 ainda, a luta de classes, o conflito, a contradição, a superação, a emancipação,a crítica a ideologia dominante etc., presentes em sua obra, fazem de Paulo Freire um autor que tem como pressuposto teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético. Ou mesmo como afirma Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (2007): "Paulo Freire é um filósofo da práxis".

> (pós-estruturalismo, neopragmatismo, neoweberianismo), que ***negam a existência das classes***, a história e corroboram para a manutenção do status quo quando silenciam, ocultam ou ***criticam a possibilidade de superação do capitalismo*** enquanto sistema sociometabólico que destrói a natureza, o homem e o trabalho.
> Do ponto de vista da teoria educacional e pedagógica, criticar as 'pedagogias do aprender a aprender', pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, ligadas à ***pedagogia da Escola Nova***, pautadas na teoria do Capital Humano que veicula as ideias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade.(ALBUQUERQUE, 2011, p. 226, grifo nosso).

O terceiro objetivo é àquele, pelo qual, vamos centrar a nossa análise crítica, pois este demonstra a concepção proletarista do PQA presente em sua argumentação. É a negação da existência de relações não-capitalistas no campo: "***questionar a idealização de um campo onde estas relações de produção capitalistas não penetram"***. Há, também, um equívoco teórico-político-ideológico-metodológico em sua afirmativa, tendo em vista que esta não é uma concepção idealista da realidade, mas sim, uma concepção advinda do marxismo heterodoxo que estamos denominando de tendência campesinista do PQA. A tese do movimento desigual-contraditório-combinado do desenvolvimento do capitalismo é defendida por importantes teóricos tendo como base o materialismo histórico-dialético. O capitalismo não transforma todas as relações em relações tipicamente capitalistas, pois seu desenvolvimento não é uniforme. Conceber esta interpretação como idealizada, é desqualificar e chamar de idealistas autores marxistas como Rosa Luxemburgo (a primeira a afirmar que ***a acumulação do capital não pode existir sem as formações não-capitalistas***), Teodor Shanin, Samir Amin, Kostas Vergopoulos, José de Souza Martins, Ariovaldo Umbelino de Oliveira etc. Conceitos geográficos como a monopolização do território e a territorialidade do capital, explicam esta realidade (como já foi discutido no capítulo II). Vejamos as palavras da autora:

> No que se refere ao modo de produção, partir de uma crítica à ***idealização da fragmentação campo-cidade***, e ainda mais, da ***fragmentação do campo em campo do agronegócio***, ***e campo da agricultura familiar ou camponesa***, uma vez que a relação entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, em nossa avaliação, é uma unidade dialética que expressa a contradição trabalho x capital, pois não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica. Esta compreensão permite ***questionar a idealização de um campo onde estas relações de produção capitalistas não penetram***.(ALBUQUERQUE, 2011, p. 226-227, grifo nosso).

A conclusão que a autora chega é que a produção científica a respeito da Educação do Campo no Brasil faz uma análise idealizada acerca do desenvolvimento do capitalismo no campo, a despeitodesta produção apresentar contribuições significativas para o processo revolucionário:

> 1) a produção científica em Educação do Campo no Brasil apresenta como base técnica e científica ***dimensões idealizadas do real, desconsiderando as características do modo de produção e sua expressão no campo*** (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do 'mercado de terras'), ou seja, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, da base técnica e científica do trabalho, o que entrava o desenvolvimento teórico sobre a Educação do Campo sintonizado com os processos de apropriação da cultura humana necessários à classe trabalhadora na transição do modo de produção capitalista ao modo de produção comunista.
> 2) a produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil apresenta antíteses a partir das quais ***é possível identificar contribuições significativas*** acerca da necessidade e possibilidade da apropriação da base técnica e científica do trabalho como um eixo para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção. (ALBUQUERQUE, 2011, p.232, grifo nosso).

A respeito da crítica à fragmentação espacial em campo do agronegócio e campo do campesinato, a autora se remete, sobretudo, a esta formulação dos antagonismosexistentes no campo, descritos por Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2004, p. 85):

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	**CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA**
MONOCULTURA – COMMODITIES	POLICULTURA – USO MÚLTIPLO DOS RECURSOS NATURAIS
PAISAGEM HOMOGÊNEA E SIMPLIFICADA	PAISAGEM HETEROGÊNEA E COMPLEXA
PRODUÇÃO PARA EXPORTAÇÃO (PREFERENCIALMENTE)	PRODUÇÃO PARA O MERCADO INTERNO E PARA EXPORTAÇÃO
CULTIVO E CRIAÇÃO ONDE PREDOMINA AS ESPÉCIES EXÓTICAS	CULTIVO E CRIAÇÃO ONDE PREDOMINA AS ESPÉCIES NATIVAS E DA CULTURA LOCAL
EROSÃO GENÉTICA	CONSERVAÇÃO E ENRIQUECIMENTO DA DIVERSIDADE BIOLÓGICA
TECNOLOGIA DE EXCEÇÃO COM ELEVADOS NÍVEL DE INSUMOS EXTERNOS	TECNOLOGIA APROPRIADA, APOIADA NO SABER LOCAL COM BASE NO USO DA PRODUTIVIDADE BIOLÓGICA PRIMÁRIA DA NATUREZA.
COMPETITIVIDADE E ELIMINAÇÃO DE EMPREGOS	TRABALHO FAMILIAR E GERAÇÃO DE EMPREGOS
CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZAS, AUMENTO DA MISÉRIA E DA INJUSTIÇA SOCIAL.	DEMOCRATIZAÇÃO DAS RIQUEZAS – DESENVOLVIMENTO LOCAL
ÊXODO RURAL E PERIFERIAS URBANAS INCHADAS	PERMANÊNCIA, RESISTÊNCIA NA TERRA E MIGRAÇÃO URBANO - RURAL.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

CAMPO COM POUCA GENTE	CAMPO COM MUITA GENTE, COM CASA, COM ESCOLA...
CAMPO DO TRABALHO ASSALARIADO (EM DECRÉSCIMO)	CAMPO DO TRABALHO FAMILIAR E DA RECIPROCIDADE
PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
PERDA DA DIVERSIDADE CULTURAL	RIQUEZA CULTURAL DIVERSIFICADA – FESTAS, DANÇAS, POESIAS – MUSICA – EXEMPLO: O MATO GROSSO É O MAIOR PRODUTOR BRASILEIRO DE MILHO E NÃO COMEMORA AS FESTAS JUNINAS. JÁ NO NORDESTE...
AGRO-NEGÓCIO	**AGRI-CULTURA**

É óbvio que não podemos generalizar as análises no que concerne a agricultura camponesa, tratando essa problemática a partir de uma análise idealista e simplista, pois a própria lógica de mercado impõe a produção em escala a muitos camponeses como uma das únicas alternativas para que essa produção chegue ao mercado consumidor. Por isso, não é raro ver os camponeses ocupados com uma única atividade comercial. Todavia, esta realidade revela a subalternidade camponesa ao capital e a territorialidade do capital em território camponês,que estáconfirmando a necessidade de luta contra o capital, a fim de libertar o campesinato dessa sujeição imposta pelo capital.

Mas, a análise da autora é diferente, sua análise parte do princípio ***evolucionista unilateral*** e ***homogeneizador*** do capital, de que as forças produtivas chegaram ao ápice de seu desenvolvimento (técnico-científico), e isto faz com que o capitalismo já seja uma totalidade, ou seja, não há mais relações não-capitalistas, logo, os camponeses já se tornaram proletários via processo de industrialização, como previa Karl Kautsky (1980). Vejamos em suas palavras:

> Considera-se que com a reorganização do campo a partir da perspectiva do agronegócio, ***os camponeses, produtores de alimentos e matérias-primas, estão submetidos ao assalariamento, ou seja, tem sua força de trabalho tão explorada quanto os operários urbanos***, e estão sujeitos a problemas sociais semelhantes aos da cidade, inclusive a fome. Isso quando não são simplesmente expropriados de qualquer possibilidade de trabalho. Estes fatos demonstram um antagonismo, mas não uma contradição entre campo e cidade. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 156, grifo nosso).
>
> Desta forma, sobram elementos para questionarmos qual é o limite entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, que em nossa avaliação se torna uma unidade dialética que expressa a contradição trabalho x capital. Não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, o que nos impede de considerar a existência de um

> campo do agronegócio, e um campo da agricultura camponesa, ***dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica***. [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 230, grifo nosso).

Temos duas divergências nesta análise feita pela autora. A primeira é o fato de que o campesinato continua existindo, porque no processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ocorrem tanto a ***destruição do campesinato***, como sua ***recriação***. Como aponta Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997, 1999, 2004) houve desde 1965 um ***aumento do número de estabelecimentos controlados por posseiros no Brasil***,mesmo sendo esse período marcado pela expansão do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, principalmente, pela urbanização e pela industrialização nacional (como já explicamos no capítulo II). A segunda divergência que temos com relação a esta assertiva é a interpretação de que as relações de trabalho camponesas são as mesmas que as relações de trabalho do proletariado. O trabalho camponês não é alienado. Ele não vende sua mão-de-obra para o capital como o proletariado. O produto de seu trabalho não é alheio ao mesmo. Sua subalternidade ao capital se dá de maneira distinta do proletariado. O camponês vende o produto de seu trabalho ao capital, e não o seu trabalho. Diferentemente do proletariado, ele possui seu meio de produção, a terra. "***Não é a sujeição formal do trabalho ao capital,*** mas é a***sujeição da renda da terra ao capital".***Por isso, sua propriedade é "terra de trabalho" e não "terra de negócio", como já afirmou José de Souza Martins (1981). Por isso, o trabalho camponês é um trabalho não-alienado, não tipicamente capitalista, que, por sua vez, produzem relações sociais e territórios/territorialidades, também, ***não-alienadas*** (RIBEIRO, 2005) e ***não-capitalistas*** (FERNANDES, 2009). Dai a existência de um campo antagônico entre duas classes sociais, produzindo dois territórios distintos, por classes sociais distintas (como já explicamos no capítulo II).

Dessa leitura a respeito do trabalho camponês, temos outra divergência. Entendemos que o trabalho para o educando-camponês segue uma lógica distinta do trabalho do educando-proletariado a partir de dois pressupostos centrais. O primeiro é o fato de o trabalho familiar camponês ser uma necessidade econômica e cultural da classe camponesa. Enquanto necessidade econômica diz respeito ao balanço trabalho-consumo, que nos explicaAlexander V. Chayanov (1974). É necessário que todos os membros da família trabalhem para que possa suprir as necessidades alimentares da família. E enquanto necessidade cultural é o fato de o trabalho camponês ter caráter socioeducativo fundamental para família camponesa. Devido a estes dois pressupostos os estudantes-camponeses são, também, trabalhadores familiares. O segundo fator relevante é a condição temporal determinado pela natureza que interfere no

tempo do trabalho camponês. Por mais que ciência e a tecnologia tenha conseguido fazer modificações na agricultura, ainda existe um tempo entre o plantio e a colheita a serem respeitados. E nestes dois períodos (plantio e colheita) é quando se necessita de um trabalho intenso da família. Mas, o calendário escolar é produzido a partir de uma lógica de trabalho urbano-industrial, não respeitando a sazonalidade do trabalho camponês. Este fator foi o responsável pela evasão escolar de muitos educandos-camponeses durante estes períodos. Por isso, apesar da discordância da autora,entendemos que esta é uma dimensão concreta da realidade e não é uma visão idealizada do trabalho familiar camponês. Confirmamos, então, que a afirmação de Miguel Arroyo (1999) está coerente com a proposta de Educação do Campo: "ao não valorizar as particularidades culturais do campo, a escola contribui para que os filhos dos trabalhadores do campo, habituados aos outros tempos e espaços ligados ao seu trabalho com a terra e às suas relações com a natureza, acabem sendo expulsos da escola".Sendo assim, discordamos que "modo de vida e do trabalho no campo se assemelha à da cidade na atualidade" e isto retira a especificidade do trabalho camponês. Vejamos nas palavras da autora:

> Há claramente uma ideia de uma cultura particular do campo que gera valores próprios. Porém esta ideia está ligada a uma ***dimensão idealizada do trabalho e do modo de vida no campo***, além de afirmar da ***fragmentação campo-cidade***, como se os valores capitalistas diferissem em um ou em outro destes 'pólos' da sociedade, ou que o campo fosse 'blindado' em relação a estes valores, e somente desta forma a referência da educação do campo, poderia ser o próprio campo, sua cultura seus valores etc. [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p.189, grifo nosso).

O paradigma da Educação do Campo tem a proposição de superar a concepção da homogeneização do capital porque tanto o campo quanto a cidade é marcado pela contradição e a ***diferencialidade*** (FERNANDES, 2004). É o discurso dos defensores do agronegócio que asseveram que o mesmo constitui uma totalidade homogeneizadora do campo e que, portanto, a produção camponesa é uma de suas partes. É nesta perspectiva que nas Diretrizes Operacionais consta a crítica a interpretação de alguns teóricos que entendem que a urbanização é um processo inexorável e a produção camponesa é apenas uma realidade provisória. Segundo o documento esta é uma visão idealista acerca do processo de produção do espaço.

> "... a partir de uma visão idealista das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especialidade do campo constitui uma

> realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção". (*apud* FERNANDES, 2004, p. 138).

A vinculação da autora a tendência proletarista do PQA fica evidente quando ela se utiliza de uma citação de Vladimir I. Lênin para afirmar que é o proletariado que deve conduzir a luta revolucionária. São eles que guiarão as outras classes para fazer a revolução. Esta perspectiva parte do princípio de que os camponeses são uma classe sem consciência de classe. Que não podem formar uma classe para si. É como um "saco de batatas" (metáfora utilizada por Karl Marx se referindo ao campesinato francês). Sujeitos a-políticos, por isso, o máximo que conseguirão é serem guiados pela classe revolucionária, o proletariado. Consideramos que o campesinato ao longo do século XX até o momento tem mostrado sua capacidade revolucionária, participando de diversas revoluções: Mexicana (1910); Russa (1905 e 1971); Chinesa (1921 em diante); Vietnamita (1964); Argelina (1954); Cubana (1958) (ALMEIDA; PAULINO, 2010). A aliança camponesa-operária sempre foi uma bandeira de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Todavia, esta aliança não pode ocorrer com a subalternidade camponesa ao proletariado.

> Lênin (1979, p.93), ao elaborar o esboço inicial da resolução geral do Congresso da Internacional Comunista (15 de julho de 1920) quanto à questão agrária, demonstrou que as massas trabalhadoras do campo não tem outra salvação senão selar uma aliança com o proletariado comunista e apoiar abnegadamente sua luta revolucionária para derrubar o jugo dos latifundiários (grandes proprietários agrários) e da burguesia. Considerava que as massas trabalhadoras e exploradas do campo, que ***o proletariado urbano deve conduzir à luta*** ou, pelo menos, atrair para o seu lado [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 165, grifo nosso).

O fato de a Educação do Campo significar um recorte de ***classe***, não significa que a mesma esteja fazendo uma ***fragmentação da realidade.*** O recorte de classe não é a negação da ***diversidad***e dos sujeitos, nem é a negação da ***universalidade*** da formação humana que envolve o projeto educativo. A sua ***particularidade*** é o vínculo com sujeitos concretos em seus territórios. E a universalidade é o projeto de criação de outra sociedade construída coletivamente que implica numa formação humana geral. Compondo assim, um diálogo entre a ***particularidade*** e a ***universalidade***.

> A Educação do Campo assume sua ***particularidade***, que é o vínculo com ***sujeitos sociais concretos***, e com um ***recorte específico de classe***, mas sem

> deixar de considerar a dimensão da ***universalidade:*** antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o ***diálogo*** com a teoria pedagógica desde a ***realidade particular dos camponeses***, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. [...]. (CALDART, 2005, p. 1, grifo nosso).

A partir da Educação do Campo podemos pensar "[...] a educação (que é um processo universal) desde uma *particularidade*, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico [...]". (2005, p. 1, grifo nosso). Não podemos confundir essa posição com a visão ***pós-moderna*** que defende a eliminação do universal em favor do particular. Onde, ideologicamente, o particular se sobressai em detrimento do universal (CALDART, 2010).

A última questão a ser debatida, e a mais geográfica de todas, trata da crítica à fragmentação espacial campo-cidade. Temos que esclarecer que esta não é a intenção da Educação do Campo. Se existem teses defendias sobre a Educação do Campo que defendem esta dicotomia, é um equívoco. A defesa da Educação do Campo é pela ***unidade na diversidade***. Vamos entender como esta relação ocorre.

Partimos do pressuposto que o espaço é uma totalidade e, logo, não existe isolamento numa relação social por menor que pareça, ou seja, não existe a possibilidade de que uma relação não esteja incluída em relações globais porque qualquer relação social por mais isolada que seja em sua aparência, contém partes de relações globais. Por isso, as relações sociais que envolvem uma comunidade camponesa, em qualquer lugar do Brasil, não se restringem ao entorno territorial de onde vive esta comunidade, mas, sim, envolve processos mais abrangentes que ultrapassam os "muros" invisíveis desse território (CAMACHO, 2008). Corroborando neste sentido, Milton Santos afirma:

> A relação social, por mais parcial ou mais pequena que pareça, contém partes das relações que são globais [...] Por exemplo, a história que passa, neste exato instante, em um lugarejo qualquer, não se restringe, aos limites desse lugarejo, ela vai muito além. A história da produção de um fato desencadeia um processo bem mais abrangente [...]. (1998, p.57-58).

Não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente, no atual período histórico onde a ***ciência, a técnica e a informação*** nos trouxeram um momento diferente para a humanidade (SANTOS, 2001), onde as relações socioeconômicas estão mundializadas, ou seja, é o ápice da internacionalização do capital.

Destacamos, por isso, que não consideramos o local como um espaço isolado constituído de relações autônomas/independentes do espaço global, pois, dessa maneira, estaríamos construindo uma ***fragmentação espacial*** (STRAFORINI, 2004). Numa economia globalizada, o processo econômico fica cada vez mais evidenciado nas transformações territoriais. Neste processo, as lógicas externas é que passam a comandar (SANTOS, 2001). E são essas lógicas globais de maneira desigual e combinada que passam a orientar as modificações do campo em todo o território nacional. Ocorre, assim, a interferência de uma territorialidade externa nos territórios camponeses[145].

Quanto a essa interferência externa na territorialidade de determinados lugares e suas populações, Claude Raffestin exemplificou com o embate de territorialidades contraditórias entre Sicilianos e o norte da Itália. A territorialidade dos povos é construída no dia-a-dia no processo de produção de suas relações matérias e simbólicas. Todavia, estas dependem, para a sua manutenção/transformação, do embate com as territorialidades impostas externamente, principalmente, pelo capital. Nesta relação dialética de territorialidades internas e externas é que se dá a síntese do modo de vida desses povos.

> A territorialidade de um siciliano, por exemplo, é bem constituída pelo conjunto daquilo que ele vive cotidianamente: relações com o trabalho, com o não-trabalho, com a família, a mulher, a autoridade política etc. Entretanto, não é possível compreender essa territorialidade se não se considerar aquilo que a construiu, os lugares em que ela se desenvolve e os ritmos que ela implica. Há a parte interna da territorialidade, o núcleo denso, em certo sentido, e a parte externa, aquela imposta pelos atores não sicilianos. A territorialidade siciliana é uma longa luta para preservar uma identidade, uma diferença, mas é uma luta esgotante contra o norte da Itália. O poder piemontês não obliterou a identidade siciliana, também não modificou sensivelmente as relações ancestrais, mas, ao contrário, bloqueou a evolução da territorialidade e, ao mesmo tempo, foi modificado por essa relação exaustiva. Se o norte impôs à Sicília uma relação dissimétrica no plano econômico, a Sicília, em contraposição, impôs ao norte uma relação conflitual no plano político. A relação Itália–Sicília é a história do choque de duas territorialidades contraditórias, caracterizadas, respectivamente, por uma racionalidade econômica capitalista e uma racionalidade política "feudal" [...]. (1993, p.162).

Para Milton Santos (2008) existem duas ordens que determinam as relações espaciais. São elas, a razão global e a razão local. Em cada lugar elas se superpõem e, num processo dialético, se associam e se contrariam. Apesar de a ordem global buscar impor, a todos os lugares, a sua racionalidade, por outro lado, os lugares respondem ao mundo segundo

[145] Um exemplo disso é a produção do etanol nos territórios camponeses que é comandada por uma territorialidade do capital-globalizado.

os diversos modos de sua própria racionalidade. Enquanto a ordem global funda escalas externas à escala do cotidiano, tendo como parâmetros a razão técnica e operacional, a linguagem matemática, por outro lado, a ordem local se funda na escala do cotidiano a partir da co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação, a socialização etc. Por isso, ***cada lugar é, concomitantemente, produto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente***.

No tocante a ***relação campo-cidade***,a cada dia as antigas e rígidas características utilizadas para diferenciar o rural e o urbano vêm diminuindo, pois a indústria está presente nos dois espaços. Da mesma forma, o trabalhador assalariado reside na cidade, mas, muitas vezes, trabalha como bóia-fria no campo. Essas novas relações dão origem ao que Ariovaldo Umbelino de Oliveira vai denominar de unidade dialética ou contraditória, entre o rural e o urbano. Isto quer dizer que as diferenças das atividades econômicas existentes entre a cidade e o campo, ou seja, indústria e agricultura, hoje estão sendo superadas. Forma-se uma unidade dialética, portanto, combinada e contraditória. Em suas palavras:

> O processo ***contraditório e desigual de desenvolvimento da agricultura***, sobretudo pela via da industrialização, tem eliminado gradativamente a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, ***unificando-os numa unidade dialética***. Isto quer dizer que ***campo e cidade, cidade e campo, formam uma unidade contraditória***. Uma unidade em que a diferença entre os setores da atividade econômica (a agricultura, a pecuária e outros, de um lado, a indústria, o comércio etc. do outro) vai sendo soldada pela presença, na cidade, do trabalhador assalariado (bóia-fria) do campo. Aliás, as greves dos trabalhadores do campo são feitas nas cidades. Pode-se verificar também que a industrialização dos produtos agrícolas pode ser feita no campo com os trabalhadores das cidades. Aí reside um ponto importante ***nas contradições do desenvolvimento do capitalismo, tudo está indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou no início de sua expansão: a agricultura e a indústria; a cidade e o campo***. (OLIVEIRA, 1999, p. 103-104, grifo nosso).

Dessa forma, cidade e campo estão unidos dialeticamente pela inclusão de tudo e de todos na subalternidade ao capital. O campo e a cidade se complementam. São espaços autônomos e interativos, com suas identidades territoriais e organização socioterritoriais diferenciados. A visão do campo apenas como produtor de matéria-prima para com a cidade deve ser rompido. O campo deve ser visto como local também de vida onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, 2004).

A revolução industrial causou uma cisão inicial entre campo e cidade. A influência desta cisão levou ao fato de a educação se tornar tendenciosamente técnica no sentido de atender a burguesia industrial-urbana (BATISTA, 1995). A proposta de Educação do Campo

não é a de esquecer os problemas urbanos que, em sua essência, se relacionam com os problemas rurais, haja vista que o espaço é uma totalidade e, consequentemente, está subordinado a mesma estrutura econômico-social, ou seja, o modo de produção capitalista. Mas, mesmo assim, isto não retira o fato de a escola ter a necessidade superar aquela visão de "jeca" difundida nas escolas para caracterizarem o camponês (ARROYO, 2004a). Enquanto o próprio termo "citadino" se remete ao sinônimo de cidadão, afável, educado, civilizado, fino, cortês etc.

O território camponês, ele está articulado com a cidade, com regional e com o global. Ele se expressa na (multi)territorialidade-escalaridade. A afirmação da cultura no campo se dá devido ao fato de que é necessário frisar que apesar de o capitalismo ter decretado a sociedade como tendo no urbano-industrial o lócus de seu desenvolvimento, não existe uma cultura superior na cidade. Considera-se que as culturas,"[...] têm suas singularidades, seus significados, que se exprimem com suas linguagens, gestos significados e artefatos próprios, sem, no entanto, ser superiores uma às outras, a não ser por imposição de uma cultura que se faz hegemônica pelas relações de poder". (BATISTA, 2007, p. 187).

Consideramos que a Educação do Campo é uma particularidade de um movimento histórico que é universal, ou seja, ela significa o que tem de particular do conhecimento da educação que é universal. Logo, o objetivo não é reforçar a dualidade entre campo e cidade, mas esclarecer que estes devem ser compreendidos na perspectiva da ***diferencialidade*** (MICHELLOTI *et al*., 2010). Isto significa que o Movimento da Educação do Campo luta pela escola unitária, também, mas compreende que o unitário não pode ser um "falso universalismo", ou seja, não podemos tratar uma particularidade como se ela fosse universal. O unitário tem que ser a síntese da diversidade/diferencialidade, e o campo tem que ser considerado nessa síntese. Logo, a construção da escola unitária, hoje, passa pela diferencialidade da Educação do Campo. É necessário retornarmos ao histórico da constituição do Paradigma Originário da Educação do Campo para visualizarmos que o mesmo nasce da ***tensão entre o particular e o universal***. A Educação do Campo não nasceu a partir da defesa de particularismos, mas objetivando pensar a transformação da sociedade e um projeto popular para o país. Isto está bem definido nos primeiros cadernos do movimento Por uma Educação do Campo. As lutas e as práticas que deram origem a Educação do Campo, a partir dos movimentos socioterritoriais, ocorreram no sentido de compreender historicamente as relações sociais que subalternizam os camponeses, tendo em vista à

superação dessas contradições inerentes à lógica do modo capitalista de produção (CALDART, 2010).

Corroborando com este debate, Laís Mourão Sá e Mônica Castagna Molina (2010) vão refletir a respeito da importância das categorias dialéticas de ***universalidade, particularidade e singularidade*** na Educação do Campo. Estes conceitos são fundamentais no debate teórico da Educação do Campo tendo em vista que para a consolidação desse paradigma se faz necessário aprofundar a compreensão do conceito de campo e de camponês, a partir da realidade brasileira, a fim de construirmos um conhecimento acadêmico de maneira articulada com os movimentos socioterritoriais camponeses. Com relação ao conceito de ***particularidade***, a diversidade dos povos do campo e suas realidades específicas são ***particularidades*** a serem pensadas em relação à totalidade da categoria Educação. A especificidade da Educação do Campo ocorre, também, devido à forma particular com o qual o desenvolvimento capitalista subalterniza os sujeitos do campo. No tocante a ***universalidade***, ela está presente na concepção socialista de educação que embasa o Paradigma da Educação do Campo e, nesta perspectiva, a superação das contradições não se restringem ao campo, mas a toda sociedade. No que concerne ao binômio campo-cidade, há necessidade de superação dessa falsa dicotomia, já que campo-cidade se refere a duas faces de uma mesma realidade. O terceiro conceito relevante para este debate é o de ***singularidade.*** Ele é importante para dar conta das características que distinguem realidades específicas. O desafio, porém, é conseguirmos interpretar as singularidades sem produzir dualismos maniqueístas e fragmentários entre universal e particular. A categoria da singularidade deve ajudar na compreensão das formas específicas de reprodução material e cultural dos povos do campo. A singularidade permite o entendimento da diversidade cultural do campo e os modos de produzir a vida. As singularidades são geradas por processos específicos, mas a partir de situações concretas do modo de vida do campesinato. As identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo, mas que, necessariamente, se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo. Na relação parte/todo está contida a singularidade das partes. A problemática a ser enfrentada no uso da categoria de singularidade, é o risco de uma possível unidirecionalidade na interpretação do real, o que pode resultar no esquecimento da relação parte/todo[146]. À Educação do Campo, portanto, cabe compreender as especificidades do campo/campesinato no interior da totalidade do modo de

[146] Este é um fato que vem ocorrendo com relação à Educação do Campo no PCA, como veremos no capítulo VI.

produção capitalista. Assim, a compreensão da relação entre ***o geral, o singular e o específico***, a partir do materialismo dialético, permite articular a diversidade do campo sem a perda da totalidade social. A preocupação com estas especificidades não deve encobrir a questão da necessidade de superação do modo de produção capitalista.

4.5 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E POLÍTICO-IDEOLÓGICOS

> No caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que se precisa, segundo os donos do mundo, é a que amacie, a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros, "sem terra". A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invencionice absurda de falsos brasileiros, proclamam os ***cobiçosos senhores das terras***. (FREIRE, 1999, p. 63, grifo nosso).
>
> Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente: "Não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros criadores de problemas." "Pode haver baderneiros entre os sem-terra", disse, "mas sua luta é legítima e ética". "***Baderneira" é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma "ordem" injusta***. (FREIRE, 1999, p. 79, grifo nosso).

Roseli Salete Caldart explica que a Educação do Campo tem como arcabouço teórico-pedagógico três embasamentos principais. O que estas três tradições pedagógicas tem em comum é o caráter crítico-emancipatório de suas perspectivas. Todas elas são fundamentadas na "[...] ***tradição pedagógica crítica***, vinculada a objetivos políticos de ***emancipação*** e de luta por ***justiça*** e ***igualdade social*** [...]". (CALDART, 2005, p. 2, grifo nosso). A autora diz que a primeira concepção teórica, que fundamenta a Educação do Campo, é a tradição do ***pensamento pedagógicosocialista***. Esta tradição pedagógica ajuda-nos a compreender a relação existente ente produção e educação. Tema fundamental para os camponeses, pois caracteriza a realidade particular dos sujeitos do campo, tendo em vista que os mesmos precisam organizar e definir a sua forma de produção. Nesta perspectiva, a pedagogia socialista traz o debate da dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva. Outra contribuição dessa tradição pedagógica é a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico que pode ser combinada com estudos recentes da psicologia sócio-cultural e de outras ciências que buscam interpretar a realidade sob uma perspectiva ***crítica-humanística*** (CALDART, 2005).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

No território da pedagogia socialista, o destaque são os pensadores Moisey Mikhaylovich Pistrak na Rússia e Anton Semiónovitch Makarenko na Ucrânia. Ambos salientaram a importância do trabalho no processo formativo. Pistrak no campo da educação formal e Makarenko no campo da educação não-formal defendiam o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas para a construção de uma sociedade socialista.

> ***Pistrak e Makarenko*** são, a justo título, referências de destaque no campo da ***Pedagogia Socialista***. Contemporâneos, nascidos, ambos, na ***cultura soviética***, no final do século XIX, apresentam-se como pedagogos de reconhecida contribuição. Seja no campo da ***educação formal (Pistrak)***, seja no terreno da ***educação não-formal (Makarenko)***, ambos sublinhavam a importância do ***trabalhono processo formativo***. O trabalho, numa concepção marxista, voltado para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, a serviço da construção de uma nova sociedade, protagonizada por um novo homem e uma nova mulher. (CALADO, 2007, p. 116, grifo nosso).

As teorias dos pensadores e pedagogos socialistas que estiveram presentes desde a formação das primeiras experiências de educação do MST, que influenciou na construção do paradigma da Educação do Campo, foram: Krupskaya, Makarenko e José Martí. Desde o início houve uma valorização dos clássicos do pensamento, todavia, em todas as teorias foram feitas sínteses bastante livres das ideias dos autores a partir das experiências práticas que foram sendo construídas pelos movimentos sociais camponeses. A intenção é trabalhar com a noção de ***continuadores*** de determinadas trajetórias ou experiências do que com a ideia de ***discípulos*** de autores ou correntes de pensamento (CALDART, 2004).

De acordo com Antonio Júlio de Menezes Neto (2009), a formação humana pelo ***trabalho***, base da pedagogia socialista, continua sendo uma questão central nas discussões acerca de qualquer projeto educativo, tanto para os trabalhadores urbanos como para os camponeses. Todavia, os vínculos entre trabalho e educação podem ser visualizados com uma maior nitidez no campo. O trabalho familiar é a uma das bases do modo de vida do campesinato, por isso ele está presente na vida diária dos camponeses desde a infância, pois eles vivem e trabalham no mesmo território. O trabalho no processo formativo de Educação do Campo deve entendido a partir da intrínseca relação do ser humano com a natureza, como parte das relações sociais dos sujeitos e não como preparação para o mercado de trabalho. Assumindo, assim, uma perspectiva não-capitalista. Dessa forma, ele nos permite compreender a totalidade das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo em que estamos envolvidos.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A segunda referência teórica está fundamentada na ***Pedagogia Libertadora***, cujo principal teórico é ***Paulo Freire***[147], e outras experiências de Educação Popular. Cria-se, por meio dessa tradição pedagógica um diálogo com a dimensão pedagógica da ***condição de oprimido*** e a ***cultura*** como formadora do processo de humanização. Com base nestas concepções pedagógicas, a Educação do Campo procura construir, na prática dos sujeitos do campo, a Pedagogia Libertadora. Esta perspectiva confere a Educação do Campo um caráter emancipatório, se constituindo enquanto uma ***Educação do Campo Libertadora***, onde os camponeses são os sujeitos dessa transformação. Para Paulo Freire, o processo emancipatório deve ser construído pelas ***classes oprimidas*** a partir de um processo de conscientização política que transpõe os muros da escola. Neste sentido, podemos considerar a Educação do Campo como a realização prática da ***pedagogia do oprimido***, pois são as próprias camadas subalternas do campo que estão construindo um projeto educativo e emancipatório, ou seja, estão construindo na prática a Pedagogia Libertadora pensada por Paulo Freire. Nas palavras de Roseli Salete Caldart:

> A segunda referência para esta interlocução é a ***Pedagogia do Oprimido*** [ou Pedagogia Libertadora] e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da ***Educação Popular***, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da ***opressão*** (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da ***cultura*** (cultura como formadora do ser humano), especialmente em ***Paulo Freire***. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto ***emancipatório***, e por isso mesmo, ***educativo***. (2005, p. 2, grifo nosso).

A construção de uma ***Educação do Campo emancipatória*** passa pela perspectiva de efetivação de uma ***pedagogia socialista e humanizadora*** como a pedagogia proposta pelo educador ***Paulo Freire*** (NASCIMENTO, 2011). A pedagogia freireana é um dos referenciais para a Educação do Campo: "[...] unir para libertar, fazer a síntese para libertar, construir para compreender, com a intencionalidade de possibilitar aos sujeitos a leitura do mundo numa perspectiva transformadora". (MICHELLOTI *et al*., 2010, p. 40). Com o pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da escrita, Paulo Freire inicia o seu trabalho educativo, primeiramente, com a alfabetização dos pescadores de Pernambuco. Foi a partir do relato das práticas sociais destes sujeitos que ele desenvolveu um método de alfabetização. Posteriormente, trabalhou com camponeses e trabalhadores rurais, sempre concebendo a

[147] Vamos escrever especificamente sobre a pedagogia libertadora-freireana no próximo tópico deste capítulo.

educação como conscientização. Dessas práticas, foi elaborando a sua pedagogia libertadora, onde ***trabalho e cultura***, ***teoria e prática***, ***senso comum e ciência*** sempre fizeram parte do mesmo processo de formação humana (MENEZES NETO, 2009).

A identidade da Educação do Campo construída na perspectiva dos movimentos camponeses tem seu fundamento nas lutas sociais e se fundamenta na educação popular freireana. Esta é a afirmação presente na Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004), a Educação do Campo é "[...] Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo". (BATISTA, 2007).

Paulo Freire pode ser considerado como o pensador que abriu as portas para podermos pensar a relação entre os ***movimentos sociais e a educação***[148]. Em sua pedagogia, há o destaque para a construção de um ser humano enquanto sujeito que tem a capacidade de transformar a sua realidade. Um dos pontos fundamentais de seu pensamento é a reflexão a respeito da luta dos ***oprimidos*** pela ***libertação*** de sua condição.

> No caso da ***relação entre movimentos sociais e educação*** vale destacar que, embora não tendo exatamente os movimentos sociais como principal objeto de sua preocupação pedagógica. Paulo Freire pode ser considerado entre nós o pedagogo que abriu um caminho importante para esse diálogo, à medida que construiu toda sua reflexão em torno do processo de ***produção do ser humano como sujeito***, e da potencialidade educativa da condição de ***oprimido*** e do esforço de tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer, de tentar transformar as circunstâncias sociais dessa sua condição, engajando-se na luta pela sua ***libertação***. (CALDART, 2004, p. 322, grifo nosso).

O princípio educativo freireano fundamental é a ***reflexão da ação***, a *práxis* revolucionária. A tomada de consciência do oprimido que passa a lutar pela sua libertação. Dito de outra maneira é "[...] a ***reflexão da ação*** que permite ao oprimido encontrar-se contigo mesmo e, descobrindo-se como oprimido, engajar-se na luta pela sua libertação. O momento em que a ação se torna *práxis*, e a luta pode assumir um caráter revolucionário". (CALDART, 2004, p. 363, grifo do autor).

O homem e a mulher, na perspectiva freireana, vão se constituindo enquanto ser humano ao longo de seu processo de libertação. A educação é inerente a esse processo

[148] Sobre uma grande marcha que o MST do Brasil inteiro realizou em 1997, ele declarou: "que bom seria ... se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem teto, dos sem escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível". (FREIRE, 2000, p. 13).

dinâmico de humanização. Dito de outra maneira: "A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana [...]". (FIORI, 1983, p. 8).

Paulo Freire participou de em um momento importante do processo histórico de construção do paradigma da Educação do Campo, nos primeiros debates promovidos pelo MST sobre a importância do processo de alfabetização nos assentamentos. Ele esteve presente em uma abertura de um evento do Movimento sobre esta temática em um assentamento no município de Bagé no Rio Grande do Sul no início da década de 1990. Como relata Roseli Salete Caldart:

> [...] Em 1989 feita no Coletivo Nacional uma primeira discussão sobre a necessidade de fazer uma ***Campanha Nacional de Alfabetização nos Assentamentos.*** A partir daí, começaram algumas iniciativas nos estados. Pelos registros do Setor de Educação, uma das experiências de maior fôlego aconteceu entre 1991 e 1992 no Rio Grande do Sul, tendo o destaque da presença de Paulo Freire em sua abertura solene, ***em um assentamento enorme,*** como relataria ele próprio, anos mais tarde. (CALDART, 2004, p. 268, grifo nosso).

O relato de Paulo Freire foi no sentido de narrar os aprendizados que teve, principalmente, com os educadores-camponeses do MST. Ele enfatizou um trecho de uma fala onde um educador-camponês afirma a necessidade de se romper com as cercas da ignorância e buscar o conhecimento para melhor enfrentar os detentores do poder. Em suas palavras:

> Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês sem-terra, de um assentamento enorme do Rio Grande do Sul que eu fui: "um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o enorme da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sábio, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo"... Não há Reforma Agrária sem isto.... (*apud* CALDART, 2004, p. 269).

Miguel Arroyo explica que na obra ***Pedagogia do Oprimido***, que é marcante para o pensamento pedagógico mundial, Paulo Freire traz a suas análises a respeito da ***opressão,*** a ***consciência*** e a ***libertação***. Sendo que para construir suas análises acerca dos oprimidos, ele

se baseou na situação de miséria e opressão vivida concretamente pelos camponeses no Brasil e na América Latina.

> Pensemos apenas na obra de Paulo Freire, ***Pedagogia do Oprimido,*** tão marcante no pensamento pedagógico mundial. Suas análises sobre a opressão, sobre a consciência oprimida, sobre a autodesvalia e, sobretudo, sobre os processos de constituição de uma consciência de libertação têm como referência, nos diz Paulo: ***"os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa".*** Suas obras fazem referência constante aos camponeses e sua opressão: ***"esses homens, mulheres, meninos desesperançados... mortos em vida, sombra de gente".*** [...].(2004, p. 15, grifo do autor).

A construção de sua teoria e da prática educativa, a ***ação cultural para a libertação,*** está pautada nos diálogos construídos com os camponeses em toda a América Latina. A educação como um processo que se constrói a partir de seu lugar de origem e a terra como centro de aprendizagem para os povos do campo é uma perspectiva que foi engendrada desde a pedagogia freireana. Por isso, até hoje Paulo Freire é uma das referências teóricas principais para a Educação do Campo, bem como significa uma referência simbólica de luta que aparece nas místicas dos eventos do MST.

> [...] Sua ênfase na educação como ***ação cultural para a libertação*** se alimenta de seus diálogos com os ***camponeses*** do Brasil e da América Latina. A terra teria para ele um potencial pedagógico. Os educadores e as educadoras do MST colocam a figura de Paulo Freire como um símbolo em todos os seus encontros. Uma identidade e uma continuidade entre a ação educativa do MST em essa história que vem de longe. (ARROYO, 2004, p. 15, grifo nosso).

A preocupação com a população camponesa oprimida da América Latina aparece em seus relatos de experiências concretas de educação popular que ele ajudou a construir. Relata que em suas experiências com educação popular camponesa, muitos camponeses afirmavam a sua inferioridade. Em um desses relatos ele demonstra como que os camponeses já havia introjetado a ideologia dominante de que os mesmos seriam inferiores aos demais da sociedade. Pelo fato de a ideologia dominante pregar que os mesmos são incapazes, eles passaram a se convencer dessa incapacidade. A desvalorização do saber popular e a sua substituição pelo saber técnico-científico os levaram a acreditarem que não sabem.

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". ***Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a***

> ***quem devem escutar***. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.
> Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente dizem ao educador: "***Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós os que não sabemos***". Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em vantagem do animal. "É mais livre do que nós", dizem. (FREIRE, 1983b, p. 54, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que para o mesmo a denúncia é um dos pilares básicos que demonstra a posição política do educador diante das desigualdades sociais, sobre a miséria e a opressão vivenciada pelos camponeses (e sem terras, trabalhadores rurais etc.) latino-americanos, ele denuncia as condições precárias em que vive esta população acometida de doenças consideradas, ideologicamente, como doenças tropicais, mas que para ele são enfermidades provocadas pela miséria. Daí, a necessidade de se construir uma "revolução biófila" que tenha como centro a vida em oposição à "morte em vida", na qual se encontram submetidas às classes oprimidas.

> Acreditamos não ser necessário sequer usar dados estatísticos para mostrar quanto, no Brasil e na América Latina em geral, são "mortos em vida", são "sombras" de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente "guerra invisível" em que o pouco de vida que lhes resta vai sendo devorada pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarréia infantil, por mil ***enfermidades da miséria***, muitas das quais a alienação chama de "doenças tropicais"... (FREIRE, 1983b, p. 201-202, grifo nosso).

Por outro lado, também, ele presencia atitudes revolucionárias vindas desses camponeses que militando em movimentos sociais e construindo seus territórios querem demonstrar para a sociedade que os inferioriza que são importantes e que antes não podiam mostrar os seus valores, saberes e sua produção porque eram explorados. Vejamos o relato descrito por ele:

> [...] Escutamos, certa vez, um líder camponês dizer, em reunião, numa das unidades de produção – "assentamento" – da experiência chilena de reforma agrária: "Diziam de nós que nós não produzíamos porque éramos 'borrachos', preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados com homens, ***vamos mostrar a todos que nunca fomos 'borrachos', nem preguiçosos. Éramos explorados***, isto sim" concluiu enfático. (FREIRE, 1983b, p. 55, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Com relação à construção de uma metodologia que introduza o debate da realidade camponesa no processo educativo, nas experiências de educação popular[149], ele verifica que a educação descontextualizada não atinge os educandos-camponeses. Somente as discussões que dizem respeito aos aspectos concretos de sua realidade eram considerados como relevantes para a sua aprendizagem, o restante era tratado com indiferença. Assim, se confirma a necessidade de se desenvolver uma metodologia que incorpore a realidade camponesa no processo educativo. Este já era um indicativo da necessidade de criação de um paradigma da Educação do Campo.

> [...] os camponeses somente se interessavam pela discussão, quando a codificação dizia respeito, diretamente, a ***aspectos concretos de suas necessidades sentidas***. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo. (FREIRE, 1983b, p. 130, grifo nosso).

Dessa maneira, entendemos que a pedagogia libertadora freireana foi e tem sido uma das principais influências para a construção de um paradigma de Educação do Campo numa perspectiva crítica-emancipatória. A pedagogia freireana não busca apenas avançar nas ***técnicas de aprendizagem***, que também são relevantes, mas busca territorializar uma ***prática revolucionária*** que tenha o objetivo de romper e não de reforçar o *status quo* vigente. A crítica ao que Paulo Freire denominou de "educação bancária" se dá pelo fato de que este modelo de educação não abre espaço para a construção do novo, apenas reproduz o que já existe. Como explica Ariovaldo Umbelino de Oliveira:

> ***Paulo Freire*** de há muito chamou atenção para este desvio na educação onde a '***concepção bancária***' não permite que nada de novo seja criado, ao contrário, só contribui para reforçar o *status quo.* De nada adianta, pois, inovar as ***técnicas de aprendizado***, se a didática continua profundamente ***reacionária***. (1994, p. 12, grifo nosso).

De acordo com Cipriano Luckesi (2003), a ***pedagogia libertadora*** é fundada pelo pensamento e pela prática pedagógica do professor Paulo Freire. Esta pedagogia visa à ***emancipação*** das camadas populares por meio de um processo de ***conscientização*** cultural e política que ultrapassa os muros da escola. Este processo de conscientização tem a

[149] Paulo Freire diz que esta experiência foi relatada por um jovem chileno, Gabriel Bode, que há mais de dois anos já trabalhava com pós-alfabetização em educação popular camponesa e, por isso, pode trazer uma contribuição da mais alta importância (FREIRE, 1983b).

intencionalidade de defender que a igualdade entre os homens e sua liberdade se torne realidade concreta historicamente e não apenas se mantenha ao nível da formalidade da lei.

A pedagogia se torna libertadora quando implica num enraizamento em que os homens optam e se engajam cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta/objetiva (FREIRE, 1983b). A ***educação libertadora*** é a antítese da educação que sustenta a prática da dominação. A essência da libertação só poderá ser alcançada quando o oprimido conseguir alçar-se a condição de sujeito da sua destinação histórica e da produção de seu espaço. A libertação se efetiva com a retirada da ideologia opressora que foi introjetada na cabeça do oprimido. Mas, a pedagogia libertadora não busca apenas libertar o oprimido, mas também, o opressor. Busca a libertação dos seres humanos da opressão sofrida ou exercida.

> A ***educação liberadora*** é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido ***prática de dominação***. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como ***sujeito de sua própria destinaçãohistórica*** [...]. A ***pedagogia do oprimido*** é, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente diríamos: ***a verdade do opressor reside na consciência do oprimido***. (FIORI, 1983b, p. 3-4, grifo nosso).

Ernani Maria Fiori afirma que o pensamento de Paulo Freire está comprometido com a vida. Não é um pensamento idealista, mas, sim, um pensamento baseado na existência concreta humana. Sua pedagogia está relacionada à *práxis* humana enquanto prática de libertação. É a antítese da pedagogia dominante - das classes dominantes – que, é claro, não serve para as classes subalternas. A pedagogia do oprimido, portanto, é a pedagogia que vai contra as classes e grupos dominantes. Não se trata de uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia construída dialogicamente com ele para a sua autoemancipação.

> Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: ***não pensa ideias, pensa a existência***. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da "práxis" humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como "prática da liberdade". Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciência, "***a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes***". Os métodos da opressão não podem, como contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a "educação como prática da liberdade" postula, necessariamente, uma "pedagogia do oprimido" não pedagogia para ele, mas dele. (1983, p. 4, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

De acordo com Moacir Gadotti, um dos principais pedagogos que tem dado continuidade a pedagogia freireana, o professor Paulo Freire revolucionou o pensamento acerca da educação, podendo ser considerado como ***o maior pedagogo do nosso tempo***. Suas principais contribuições para a elaboração de um pensamento pedagógico crítico é o entendimento de que a educação não pode ser pensada desvinculada da luta de classes e, por isso, a educação é uma prática social que não é neutra. Demarca com esta afirmação, sua intencionalidade teórica-política-ideológica a favor da criação de uma ***pedagogia das classes oprimidas***. Nas palavras de Paulo Freire, "o meu ponto de vista é dos 'condenados da Terra'[150], o dos excluídos [...]". (1999, p.16).

> [...] ele [Paulo Freire] tem o mérito não apenas de denunciar uma educação supostamente neutra, como o de distinguir claramente a pedagogia das classes dominantes, da ***pedagogia das classes oprimidas***. Depois de Paulo Freire não é mais possível pensar a educação como um universo preservado, como não foi mais possível pensar a sociedade sem a luta de classes após a dialética de Marx. Muito se tem escrito sobre o pensamento do "***maior pedagogo do nosso tempo***" [...]. (1981, p.11, grifo nosso).

Dentre as contribuições de Paulo Freire para a constituição de um pensamento pedagógico crítico, pode ser destacado dois. A primeira, que tem como base os fundamentos da dialética materialista, é a necessidade de se refletir a partir da prática, pensar a partir da realidade concreta, retornando a mesma em seguida para repensá-la – ***ação-reflexão-ação***. A segunda contribuição é a criação de uma categoria pedagógica, a ***conscientização***. Esta categoria diz respeito à formação de uma autonomia intelectual que permita às camadas oprimidas a sua intervenção sobre a realidade de uma maneira revolucionária. A categoria de conscientização traz em sua essência a assertiva de que a educação é um ***ato político***, rompendo com o discurso ideológico dominante de que a educação tem que ser uma ***prática social neutra***.

> a) sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é ***pensar a prática*** e retornar a ela para transformá-la. Portanto, ***pensar o concreto***, a realidade, e não pensar pensamentos;
> b) a categoria pedagógica da "***conscientização***", criada por ele, visando, através da educação, a formação da ***autonomia intelectual*** do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação ***não é neutra***. É sempre um ***ato político***. (GADOTTI, 2003, p.253-254, grifo nosso).

[150] Em referência a obra "Los Condenados de la Tierra" de Frantz Fanon (1965).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A educação para Paulo Freire é um ***ato político*** de ***intervenção no mundo***. Intervenção no sentido tanto revolucionário quanto reacionário. A intervenção significa tanto a busca pela manutenção da ordem social desigual vigente quanto à ruptura dessa ordem e a construção de uma outra sociedade. A educação tem um papel de destaque nesta ruptura ou manutenção.

> [...] Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que ***aspira a mudanças radicais na sociedade***, no campo da economia das relações humanas, da propriedade, do direito do trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, ***reacionariamente pretende imobilizar História e manter a ordem injusta***. (FREIRE, 1999, p. 122-123, grifo nosso).

A política é uma característica inerente à educação. Tanto para os professores que a praticam conscientemente quanto aos que a praticam inconscientemente. A neutralidade não é possível de ser praticada na educação. Não depende da decisão de quem a pratica. Educação e política sempre caminharam juntas.

> ***A qualidade de ser política é inerente à sua natureza***. ***É impossível, na verdade, a neutralidade da educação***. E é impossível, não porque professoras e professores "baderneiros" e "subversivos" o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. (FREIRE, 1999, p. 124, grifo nosso).

A proposta teórica-política-ideológica-utópica da pedagogia freireana é a superação de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade iguais. O papel da educação neste processo de dá pelo viés da conscientização (GADOTTI, 1981, p.10). A ruptura com postura neutra da prática educativa hegemônica pode ser revelada em sua contraposição a alfabetização mecânica positivista/empirista presente na famosa "cartilha caminho suave": "Não basta saber ler mecanicamente que "Eva viu a uva". É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e que lucra com esse trabalho". (FREIRE, 2003, p.255). Nesta asseverativa, Paulo Freire demonstra a sua postura contra a exploração do trabalho pelo capitalista demarcando sua compreensão marxista acerca da realidade.

Ele esclarece que os defensores da neutralidade na educação estão certos quando afirmam que sua pedagogia é um ato político que tem a intenção de desvelar a realidade. Todavia, os mesmos não admitem que a ocultação da realidade por eles feita também é um ato político. Vejamos em suas palavras: "Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é

um ***ato político***. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ***ocultação que fazem da realidade***". (FREIRE, 2003, p.255, grifo nosso).

Educar para a libertação significa não ser omisso, não ser indiferente, não ser neutro diante da sociedade atual. Mesmo porque o papel do educador é intervir, posicionar-se, mostrar um caminho, pois omissão também é uma forma de intervenção (GADOTTI, 2003). A pedagogia freireana busca a ruptura com práticas educativas conservadoras que levam a ***domesticação*** dos indivíduos. Práticas educativas que o preparam para a ***subordinação ao capital***. A pedagogia libertadora tem o objetivo de humanizar/emancipar, portanto não pode ser uma prática reprodutivista.

A perspectiva emancipadora proposta por Paulo Freire não tinha como objetivo a imposição de uma consciência de cima para baixo. Como se alguém dotado de consciência entregasse esta consciência ao oprimido sem consciência. Para ele, é necessário que a luta pela libertação travada pelas classes oprimidas seja entendida na perspectiva de seu caráter pedagógico. Ela apenas pode ser construída de maneira ***dialógica***. Em suas palavras: "[...] Não há outro caminho senão o da prática de uma ***pedagogia humanizadora***, em que a liderança revolucionária, em lugar de se ***sobrepor aos oprimidos*** e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma ***relação dialógica permanente***". (FREIRE, 1983b, p.56, grifo nosso).

Na pedagogia freireana, o respeito e o ***diálogo*** não significam a idealização acrítica do saber popular. (MENEZES NETO, 2009). A ***teoria dialógica da ação*** é a que denuncia a injustiça e a miséria, a fim de que os sujeitos busquem a libertação em colaboração uns com os outros (FREIRE, 1983b). Essa relação dialógica proposta por Paulo Freire em sua pedagogia, não é um diálogo passivo, romantizado, subalterno e idealista. O diálogo proposto por Paulo Freire pressupõe o ***conflito*** e a ***contradição***[151], pois a sociedade capitalista é contraditória, desigual e conflituosa construída pelo interesse antagônico de suas classes. O diálogo pedagógico freireano se faz no antagonismo entre oprimido e opressor com a intencionalidade de que o oprimido supere sua condição subalterna. O diálogo entre os oprimidos pressupõe a formação de uma consciência de classe constituída pelos interesses comuns de luta contra os opressores. Em outras palavras:

[151] Conceitos fundamentais presentes no Paradigma da Questão Agrária reforçando a ideia de a pedagogia freireana se classificar neste paradigma.

> [...] O ***diálogo*** de que nos fala Paulo Freire, não é o diálogo romântico, mas o ***diálogo entre os oprimidos para a superação da sua condição de oprimido***. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, ***na organização de classe***, na luta comum contra o opressor, portanto, no ***conflito***. (GADOTTI, 1981, p.13, grifo nosso).

Pensando a educação como um processo de ***emancipação e humanização*** somente poderemos emancipar a sociedade a partir da emancipação do próprio ser humano. Ao contrário, teremos uma imposição totalitária. Em outras palavras:

> Devemos entender que se tivermos pessoas emancipadas teremos sociedades emancipadas. Não se pode querer emancipar a sociedade sem libertar o ser humano e, ao contrário também não funciona, pretender emancipar a sociedade sem emancipar o ser humano. Por isso, a emancipação começa pelo homem e atinge a sociedade. Seu contrário significa a imposição de novos totalitarismos que também podem possuir aparências ditas "***democráticas***" e/ou "***socialistas***". [...]. (NASCIMENTO, 2011, p. 118, grifo do autor).

A partir de uma concepção dialógica de educação a mudança da condição humana alienada para a uma condição emancipada é um processo complexo. A ruptura com o sistema metabólico do capital só pode ocorrer com a participação dos sujeitos das camadas subalternas como protagonistas. Não existe a passagem automática a um outro modelo social sem ação desses sujeitos. Por isso, nem são os intelectuais que levarão a "luz" aos alienados para que ocorra a transformação social e nem ocorrerá à passagem direta e mecânica de um modo de produção para outro como se fossem as estruturas que movessem as pessoas e não o contrário. Corroborando com esta análise, Carlos Frederico Loureiro escreve:

> É importante ressaltar que, no processo de ***superação de formas de alienação***, não ocorre revolução de estruturas sem sujeitos, uma vez que isso levaria à crença de que existem elites intelectuais ou religiosas capazes de conduzir uma população vista como inconsciente à "salvação" ou de que a mecânica modificação estrutural levaria à mudança plena dos indivíduos. A negação dessas possibilidades reducionistas e simplificadoras da realidade sugere afirmar a pertinência de uma ***educação dialógica***, em que o ***movimento de mudança da condição humana alienada no capitalismo deve ser complexo, integral e simultâneo***. (2004, p.96).

Para refletirmos sobre a educação é necessário refletirmos sobre o próprio ser humano. A Educação só existe porque o ser humano tem consciência sobre sua natureza inacabada. Este fato faz com que o mesmo busque a educação como forma de dar continuidade ao seu processo de humanização. Logo, ele deve ser o protagonista desse processo. Nas palavras de Paulo Freire: "Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a

educação sem refletir sobre ***o próprio homem***. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se ***inacabado***. [...]". (FREIRE, 1981, p.27-28, grifo nosso).

O ser humano está no centro do debate sobre a educação, tendo em vista que não existe ser humano sem mundo e o mundo ser humano. O processo de reflexão-ação não pode ocorrer fora da relação homem-mundo. Esta interação implica na transformação de ambos e condiciona o processo de ação-reflexão. Dessa maneira, aquilo que o ser humano cria, ele pode continuar transformando, ou seja, recriando (FREIRE, 1981). Isto quer dizer que há uma diferença fundamental entre os seres humanos (seres históricos/geográficos) e os animais (a-históricos/a-geográficos). O animal é um ser da acomodação e do ajustamento (adaptação). O ser humano, por sua vez, vem lutando para superar a acomodação e o ajustamento. Este é o processo que denominamos de humanização. A humanização é ameaçada pela opressão. Logo, humanização e opressão são antíteses.

> [...] enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento [...]. [O ser humano,] A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de ***superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado***. É a luta por sua ***humanização***, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga. [...]. (1983b, p. 43, grifo nosso).

O ser humano tem em sua essência a capacidade de criar/recriar o mundo. Na relação do ser humano com a natureza, o mesmo humaniza-a, cria cultura, história e territórios. A temporalização-territorialização da realidade é fruto da decisão-ação do ser humano sobre o mundo criado pelo mesmo. Esta relação dos seres humanos com a natureza e com os outros seres humanos está em constante movimento. A História e a Geografia são criadas/recriadas neste movimento, na qual, o ser humano é o sujeito ativo do processo.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de ***criação, recriação e decisão***, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai ***humanizando-a***. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai ***temporalizando os espaços geográficos***. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1983a, p.43, grifo nosso).

Ser consciente não é uma simples fórmula ou um mero "slogan". Na verdade, "[...] É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não

fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem. São porque estão sendo". (FREIRE, 2003, p.254). É o fato de o ser humano ser dotado de consciência que o faz refletir sobre si mesmo. Esta reflexão é o que leva a construção de um processo de educação. Dentre os seres vivos, somente o ser humano é capaz de entender que é um ser em construção, ainda inacabado. A educação existe porque o ser humano sempre está na busca constante de ***ser mais***. Este é o sentido primordial da educação.

> O cão e a árvore também são inacabados, mas ***o homem se sabe inacabado e por isso se educa***. [...]. ***O homem pode refletir sobre si mesmo*** e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: ***é um ser na busca constante de ser mais*** e, como pode fazer esta ***auto-reflexão***, pode descobrir-se como ***um ser inacabado***, que está em constante busca. Eis aqui a ***raiz da educação***. (FREIRE, 1981, p.27, grifo nosso).

Com esta concepção, Paulo Freire quer dizer que o ser humano é sujeito e não objeto da educação e, logo, de sua libertação. Ele se relaciona com as pessoas e os objetos e, assim, constrói o seu processo educativo. Nas palavras de Paulo Freire: "[...] o homem deve ser o ***sujeito de sua própria educação***. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ***ninguém educa ninguém***". (1981, p. 27-18, grifo nosso).

A busca pela construção de uma ***consciência crítica*** por parte dos oprimidos é um dos objetivos da pedagogia freireana. É essa consciência crítica que possibilita a superação da opressão. É dessa maneira que os sujeitos vão refazendo/recriando os tempos-espaços. A criação do novo é uma capacidade inerente ao ser humano.

> O desenvolvimento de uma ***consciência crítica*** que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão ***temporalizando os espaços geográficos*** e vão fazendo história pela própria atividade criadora. (FREIRE, 1981, p.33, grifo nosso).

A consciência crítica, que é, ao mesmo tempo, amorosa, humilde e comunicativa, nasce de um fazer pedagógico que busca a ***radicalização***. O ser humano radical é aquele que tem a consciência crítica. Ele faz suas opções políticas sem impô-las aos demais, pois age de maneira dialógica. Mas, reage contra a manutenção do poder de alguns que leva a desumanização da maioria. Não pode ser passivo e acomodado diante das injustiças e da violência[152] (dominação, exploração e opressão)praticada pelas classes dominantes.

[152]***Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta***. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não [...]. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de

> [...] O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio.Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. (FREIRE, 1983a, p. 50).

A conscientização crítica é a tomada de consciência pelo ser humano. Implica na capacidade de representação objetiva da realidade. O desenvolvimento da consciência crítica não depende de mudanças econômicas, mas de um trabalho pedagógico crítico.

> [...] A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de ***trabalho pedagógico crítico***, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 1983a, p. 61).

Para alcançarmos a uma radicalização da consciência, é necessário construirmos uma educação dialógica e ativa voltada para a mudança. Essa educação deve substituir as interpretações idealistas por interpretações concretas e radicais, assumir posições propositivas e estabelecer um diálogo entre o velho e o novo.

> A transitividade críticapor outro lado, a que chegaríamos com uma ***educação dialogal e ativa***, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a argüições. (FREIRE, 1983a, p. 61, grifo nosso).

---

frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de ***definir a violência***. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. [...]. (FREIRE, 1983a, p. 50, grifo nosso).

Enquanto este processo não ocorre, ou seja, enquanto o oprimido não tome a consciência de seu estado de opressão, ele aceita passivamente a sua exploração. Muitos chegam, inclusive, a legitimar esta dominação por estar "contaminado" pela ideologia opressora-dominante.

> Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão "aceitam" fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheiadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação do mundo. Nisto reside sua "conivência" com o regime opressor. (FREIRE, 1983b, p. 55).

O processo de ação-reflexão-ação depende da forma de compreensão da realidade por parte dos sujeitos. Se a compreensão da realidade passa por uma perspectiva fatalista ou idealista a ação também o será, mas se a compreensão da realidade é crítica, isto permite uma ação também crítica.

> [...] a toda ***compreensão*** de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ***ação***. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o ***homem age***. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a ***compreensão é crítica*** ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 1983a, p. 106, grifo nosso).

Um dos fundamentos principais da pedagogia libertadora freireana é a certeza da ***possibilidade*** e da ***necessidade*** da mudança social, da superação dos condicionantes estruturais pelos sujeitos como uma condição objetiva e concreta da humanidade e da necessidade superação deste modelo hegemônico opressivo e desigual vigente. A educação libertadora acredita na capacidade emancipatória do ser humano e, por isso, busca auxiliar na superação dos condicionantes impostos aos seres humanos. Esta concepção pode ser visualizada na afirmação de Paulo Freire: "[...] esta é uma das mais significativas vantagens dos seres humanos – a de se tornarem capazes de ir mais além de seus condicionantes [...]". (FREIRE, 1999, p.28).

A certeza de que a mudança é possível e que, por isso, devemos ser contra qualquer concepção fatalista que interpreta os condicionantes sociais como se fossem poderes determinantes contra o qual nada poderíamos fazer, está expressa em sua afirmação: "[...] na certeza de que ***mudar é difícil, mas é possível***. É o que nos faz recusar qualquer ***posição***

fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer." (FREIRE, 2000, p. 55,grifo nosso).

A pedagogia freireana – crítica-radical-libertadora - é contrária à ***ideologia fatalista neoliberal*** que naturaliza as desigualdades sociais e tenta nos fazer acreditar que esse modelo socioeconômico é imutável. E que, assim, nada poderemos fazer para reverter esse processo a não ser nos adaptarmos ao mesmo. Paulo Freire mostra a necessidade de construção de uma pedagogia de desmascaramento da realidade. De assumir uma posição contrária a essência exploradora da lógica perversa da globalização capitalista. De entendermos que a realidade é concreta e construída historicamente e, portanto, não é produto de uma elaboração metafísica (FREIRE, 1999).

> Uma das primordiais tarefas da ***pedagogia crítica radical libertadora***... é trabalhar contra a força da ***ideologia fatalista dominante***, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 13, grifo nosso).

Um conceito importante cunhado por Paulo Freire é o que ele denominou de ***ética universal do ser humano.*** Esta ética é oposta à ***ética mercadológica*** hegemônica, que tem como centro o lucro. É contra a opressão, a exploração e a exclusão. É contra qualquer forma de opressão seja de classe, raça, gênero, etnia etc. Tem o ser humano como centro e não o mercado. Ela se origina durante processo humanização do ser humano.

> [...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ***ética***. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita e do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Não falo obviamente dessa ética. Falo, pelo contrário, da ***ética universal do ser humano***. Da ética que [...] ***condena a exploração*** da força de trabalho do ser humano, [...] golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não vai cumprir a promessa [...]. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de ***raça, gênero, de classe***. [...]. (1999, p. 16-17, grifo nosso).

Uma pedagogia que segue a perversidade da "ética mercadológica" nunca poderá engendrar uma educação emancipatória. A ética universal do ser humano demonstra a nossa posição de ruptura. A nossa opção como sujeitos históricos pela construção de uma sociedade cujo "ter" não seja maior que o "ser". Onde nossas ações sejam movidas pelas necessidades humanas e não pelas necessidades do capital.

> [...] nos achamos ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ***ética do mercado***, que parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ***ética universal do ser humano***. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como ***sujeitos históricos***, transformadores, a não ser assumindo-nos como ***sujeitos éticos***. [...]. (FREIRE, 1999, p.19, grifo nosso).

Desta forma, a pedagogia libertadora freireana presente na Educação do Campo do Paradigma da Questão Agrária nos permite considerá-la como uma educação que visa a emancipação humana.

A terceira referência teórica mencionada por Roseli Salete Caldart é a ***Pedagogia do Movimento***. A pedagogia do movimento está inter-relacionada com as propostas anteriores, mas é uma experiência atual em processo de construção, porque ela nasce junto com a Educação do Campo. Esta experiência é o resultado do diálogo das duas tradições pedagógicas anteriores, mas incorpora a experiência pedagógica dos movimentos camponeses. Nesta matriz pedagógica, os movimentos camponeses, particularmente o MST, são um ***sujeito educativo/pedagógico*** (CALDART, 2004). Por isso, ela é construída por meio da própria prática dos movimentos camponeses. Sua construção se dá no mesmo contexto espacial-temporal da Educação do Campo. A novidade que esta pedagogia traz é que nunca antes havia ocorrido a formalização pedagógica das experiências dos movimentos sociais. É a primeira vez que as ações dos movimentos sociais são interpretadas como sendo experiências educativas.

> E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de ***Pedagogia do Movimento***, e que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios ***Movimentos Sociais***, e em especial dos Movimentos Sociais do Campo. Trata-se de uma ***matriz pedagógica*** cuja constituição teórica se dá ***no mesmo tempo histórico da Educação do Campo***. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. (CALDART, 2005, p. 2, grifo nosso).

O processo de construção enquanto sujeito pedagógico se deu a partir da compreensão se que era preciso derrubar muitas cercas. E, entre elas, estava a ***cerca do latifúndio de saber***. A intenção da pedagogia do Movimento não é a de elaborar um currículo que atenda a todas as demandas escolares, pois apesar de a proposta ser de uma educação com os mesmos princípios básicos, mas as realidades socioespaciais são bem diferentes. Neste sentido, o papel do Movimento é elaborar concepções, conceitos, construir conteúdos e desenvolver temas pedagógicos (ROSENO; ROSENO, 2009). A ação coletiva dos

movimentos sociais engendra um processo de aprendizagem também coletivo. Durante a vivência de luta dos sujeitos dos movimentos sociais se tem a constituição de um ***sujeito coletivo***. Essas experiências configuram a formação de uma educação popular não-formal por parte dos movimentos sociais. A ênfase dessas experiências educativas está na formação política. A Pedagogia do Movimento pode ser entendida como uma pedagogia da luta social.

> ***No agir coletivo, ocorre um processo de aprendizagem coletiva***. Nessa experiência de lutas, aprende-se a ser sujeito; esse aprender e ensinar coletivo se configura como educação popular, uma educação não-formal a partir das práticas sociais que compõem os processos sociais vividos pelos indivíduos políticos, em ação política, nos processos de organização social que promovem a formação humana com ênfase na formação política, na cidadania, na solidariedade. Essa ***pedagogia do movimento*** se dá por meio das vivências que possibilitam as relações entre sujeitos políticos que se fazem seres históricos no caminhar da luta, é uma ***pedagogia da luta social***. (BATISTA, 2007, p. 176, grifo nosso).

A concepção do ***movimento social como sujeito educativo*** (CALDART, 2004) rompe com a tese de que existe apenas um único modelo de educação baseado na educação formal. A educação formal, além de não ser a única forma de educação existente, talvez nem seja a melhor maneira de se pensar a construção da educação se compararmos com outras formas de produzir educação fora do ensino escolar. Um exemplo são as experiências educativas que estão sendo construídas pelos movimentos socioterritoriais camponeses. Apesar de o professor ser, na educação formal, o único profissional habilitado para gerir o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, ele não é o único agente social com capacidade de educar. Todos nós participamos desse processo de maneira mútua. E os movimentos socioterritoriais camponeses vêm trazendo uma grande contribuição neste sentido. Dito de outra maneira: "[...] não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante [...]". (BRANDÃO, 1988, p. 9).

A educação é algo inerente à criação humana. Mistura-se com o processo de humanização. É uma construção a partir do ***modo de vida*** dos grupos sociais. É uma invenção da cultura desses grupos. Como afirma Carlos Rodrigues Brandão: "a educação é, como outras, uma ***fração do modo de vida dos grupos sociais*** que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade [...]". (1988, p. 10, grifo nosso). Por isso, a educação, "[...] ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder [...]". (BRANDÃO,

1988, p. 14). A vida se mistura com a educação. Em todos os espaços que interagimos participamos de um processo educativo. Em casa, na rua, na igreja, na escola, nos movimentos sociais, nos sindicatos, etc. Todos estes espaços são espaços educativos. A educação é um elemento fundamental para sabermos, para fazermos, para sermos ou para convivermos.

> ***Ninguém escapa da educação***. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, ***todos os dias misturamos a vida com a educação***. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...]. (BRANDÃO, 1988, p. 7, grifo nosso).

Como explica Als, estudante-camponês do CEGeo e militante do MPA, a educação não pode se reduzir a escola. Existem vário espaços e instituições que também educam. Assim, a Pedagogia do Movimento capta este movimento histórico das práticas educativas populares. Em suas palavras: "[...] a gente tem que sempre tentar se corrigir *pra* não continuar repetindo o erro histórico de reduzir a educação à escola. [...] a igreja educa, a escola educa, a família educa, o boteco educa, tem vários espaços de instituições sociais que educam". (ENFF, Jul. 2010).

Nesta perspectiva, o conceito de ***pedagogia*** é entendido como ***teoria e prática da formação humana***. A Pedagogia do Movimento nasce da reflexão sobre o processo de formação dos sem-terra como experiência de formação humana e, como todo processo de humanização, se trata de uma experiência educativa. Existe uma coletividade em movimento que é educativa e atua na formação das pessoas que a constituem. Neste sentido, a formação dos sujeitos dos movimentos camponeses é um processo educativo, logo, os movimentos camponeses, como o MST, é um sujeito pedagógico. Conceber o movimento social como sujeito pedagógico, significa retornar à reflexão sobre a educação como formação humana (CALDART, 2004).

A Pedagogia do Movimento (Pedagogia ***do*** Movimento e não ***para*** Movimento) significa compreender a criação de uma intencionalidade pedagógica sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana. Está nos objetivos, princípios, valores e ideologia do Movimento, a intencionalidade de seu processo educativo. Ao mesmo cabe a tarefa histórica de nos territórios conquistados pelos camponeses não produzir somente alimentos, mas também, seres humanos.

> [...] É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser que o Movimento "intencionaliza" suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também, deve ajudar a ***produzir seres humanos*** ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já a imaginava quase perdida. (CALDART, 2004, p. 316, grifo nosso).

A Pedagogia do Movimento é a ***pedagogia da produção de sujeitos sociais*** (ARROYO *apud* CALDART, 2004). Diz respeito à materialização de um determinado ***modo de produção da formação humana.*** É a concepção do ***movimento social como princípio educativo.*** Nesta pedagogia, ocorre a associação entre a educação e a formação de sujeitos sociais, cuja matriz pedagógica é o próprio movimento social a partir de todas as dimensões que compõe sua dinâmica.

> [...] na tradição da pedagogia que associa a educação com a formação de sujeito sociais (personalidade e coletividade combinadas), ele está nos dizendo através de sua trajetória histórica, que a ***matriz*** dessa formação pode ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõem sua dinâmica, como produto e agente particular da sociedade, vista como aquele ***todo educante,*** de que já falaram alguns clássicos da pedagogia. Trata-se de pensar no ***movimento social como princípio educativo,*** ouseja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ***ser do MST,*** ou de ***fazer-se um nome próprio: Sem Terra.*** [...]. (CALDART, 2004, p. 317, grifo do autor).

A Pedagogia do Movimento não significa a criação de uma nova pedagogia, mas, sim, a reinvenção de uma nova forma de dialogar com as pedagogias já existentes. Estabelecendo o diálogo entre a dinâmica do Movimento e as diversas matrizes pedagógicas que lhes influenciou. Nas palavras de Roseli Salete Caldart:

> [...] não criando uma nova pedagogia, mas ***inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana***. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento ***põe em movimento a própria pedagogia***, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas [...]. (2004, p. 329, grifo do autor).

Roseli Salete Caldart faz uma ressalva importante, é necessário não confundirmos a Educação do Campo (política pública), com a Pedagogia do Movimento. Todavia, não existe uma antinomia entre estes dois movimentos educativos, eles não são totalmente separados. Enquanto a Pedagogia do Movimento origina a Educação do Campo, esta, por sua vez, é a conquista de políticas públicas na esfera da educação formal básica, técnica e superior. Quanto a isto é necessário refletirmos a partir de dois pressupostos básicos: a Educação do

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Campo não pode ser entendida pelos movimentos sociais apenas como política pública, pois isto faria com que os mesmos abrissem mão da identidade política e cultural que ajudaram a construir. Todavia, por outro lado, a Educação do Campo não substitui a Pedagogia do Movimento ou mesmo a o projeto de educação de cada Movimento Social. Pensando a educação num sentido mais aberto, vinculada aos processos de luta dos movimentos. Em suas palavras:

> [...] é preciso entender que a luta pela Educação do Campo não substitui a construção histórica da Pedagogia do Movimento e a construção do projeto de educação de cada Movimento Social, naquele sentido alargado de uma educação vinculada a processos de luta social organizada, capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, de modo que estes assumam a perspectiva de construção de um projeto de campo que se situe "para além do capital" (MÉSZÁROS, 2005), e que essa educação deve ser feita de forma menos tutelada e escolarizada, desde as demandas próprias da formação dos militantes da organização, mas na necessária perspectiva de classe trabalhadora unificada na luta contra o capitalismo. Se não for assim, faltará o acúmulo de radicalidade para a própria disputa do conteúdo e do destino histórico da Educação do Campo. (2010, p.123).

A realidade de opressão vivida pelas classes subalternas e a busca pela sua libertação é uma concepção presente nas práticas pedagógicas progressistas. Os movimentos sociais têm recuperado estas matrizes pedagógicas dando continuidade a elas. Dentre estes movimentos sociais estão os movimentos camponeses, sobretudo, o MST. Como explica Miguel Arroyo:

> [...] O potencial revolucionário e cultural da ***miséria*** e não da tecnologia, dos ***oprimidos*** e não dos opressores, tão presente o pensamento pedagógico progressista, tem sido reposto nas últimas décadas em movimentos sociais que recuperam essas matrizes pedagógicas tão fecundas: o movimento negro, o movimento das mulheres, os movimentos sociais urbanos e rurais, e o MST. (2004, p. 15-16, grifo nosso).

De acordo com Claudemiro Godoy do Nascimento (2003) esta pedagogia que está sendo construída na prática pelos movimentos sociais e que, por isso, é uma das bases de sustentação teórica-política-ideológica da Educação do Campo, pode ser denominada de ***Pedagogia da Resistência***. A Pedagogia da Resistência tem como princípio fundamental a ***resistência cultural e política à hegemonia neoliberal***. Tendo em vista que a ideologia neoliberal domina a educação brasileira desde a década de 1990.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Uma metodologia importante para a consolidação da Educação do Campo é a ***Pedagogia da Alternância***[153]. A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino-aprendizagem que remete a primeira experiência na tentativa de construção de uma educação adequada à realidade concreta dos educandos do campo. Nesta metodologia, "[...] todo o processo parte da ***realidade do educando/a***, a fim de que se possa construir uma educação realmente condizente com o mundo no qual estão inseridos". (NASCIMENTO, 2003, p. 1, grifo nosso). Segundo Claudemiro Godoy do Nascimento, ela surge na França em 1935. Sua intenção era criar uma metodologia pedagógica que pudesse interligar o trabalho, a cultura e a vida no campo com o conhecimento escolar. A alternância significa que se alternam dias com o trabalho familiar na propriedade do educando com os dias na escola. A intenção é criar uma relação entre teoria e prática em que os educandos não se desvinculem do modo de vida de origem. Em suas palavras:

> A ***Pedagogia da Alternância*** surge na França em 1935 a partir do encontro de um agricultor com um padre que veio a se comover com a falta de condições dos jovens e crianças da roça sem poderem estudar já que o Estado não tinha política voltada para esta especificidade. Ocorreu que se pensou em formar uma escola que viesse ***ligar o trabalho, a vida e a cultura do campo com o conhecimento científico e escolar***. Com isso, nasce a Pedagogia da Alternância que como o próprio nome já diz, ***alternam-se os dias família e propriedade e os dias escola e aprendizado***. [...] (NASCIMENTO, 2003, p. 8, grifo nosso).

Corroborando neste sentido, Jean-Claude Gimonet afirma que a origem da Pedagogia da Alternância se dá a partir de 1935 com o Movimento das ***Casas Familiares Rurais***. Ela surge num vilarejo da França a partir da proposição de um padre e alguns agricultores. Eles observaram a rejeição dos jovens à escola que era descontextualizada de sua realidade e, ao mesmo tempo, se preocupavam em promover o desenvolvimento local. Vejamos em suas palavras:

> O Movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que, de um lado, prestaram atenção na provocação de um adolescente de quatorze anos que rejeitava a escola na qual tinha sido matriculado e, de outro, estavam atentos a seu meio, que queriam promover e desenvolver. (1999, p. 40).

[153] É necessário ressaltar que a pedagogia da alternância é uma metodologia de ensino-aprendizagem que pode ser desenvolvida em experiências de Educação do Campo, tanto do Paradigma da Questão Agrária quanto do Paradigma do Capitalismo Agrário. Hoje, a Pedagogia da Alternância passa a ser a principal referência para se identificar qualquer experiência de Educação do Campo.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Inicialmente, os propositores não tinham nenhum embasamento teórico-pedagógico. Pensaram, então, empiricamente em uma estrutura de formação não-formal onde os conhecimentos a serem adquiridos não se restringiriam a escola, mas também poderiam ser encontrados na comunidade onde os educandos estavam inseridos. A aprendizagem, assim, se daria numa relação entre a escola e a vida cotidiana na comunidade e no seu trabalho familiar de produção agrícola. Cria-se, assim, a Pedagogia da Alternância, metodologia na qual o processo educativo é compartilhado entre ***ossujeitos do meio, os pais e os formadores da escola.***

> Então fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria a seus filhos educarem-se, formarem-se preparem-se para suas futuras profissões. Eles inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam, porque ela responderia às suas necessidades fundamentais nessa idade da adolescência, ou seja, agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir um *status* e papeis. Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, na qual os conhecimentos a adquirir se encontrariam, sem dúvida, ***numa escola***, mas também e antes de tudo ***na vida cotidiana***, ***na produção agrícola, na comunidade da vila***. Eles inventaram uma fórmula de escola baseada na ***Pedagogia da Alternância*** e que induz uma partilha do poder educativo entre os ***atores do meio, os pais e os formadores da escola***. (GIMONET, 1999, p. 40, grifo nosso).

A relação entre ***trabalho, cultura e a vida***, de maneira geral, com a educação, apesar de ser uma relação interdependente, ela foi dicotomizada em nossa educação desenvolvida sob os pilares do modo de produção capitalista. A educação até hoje desvinculou o conhecimento teórico das relações que compõem o modo de vida do campesinato, como família, trabalho, cultura etc.

> Unem-se assim dois universos que até hoje estão separados e antagonizados pelos tecnocratas das secretarias de educação que pensam o sistema de ensino. ***O universo de trabalho, da família, da comunidade, da prática, dos costumes, da realidade, do ethos e da moral local com o universo do conhecimento, da ciência, da teoria.*** (NASCIMENTO, 2003, p. 8, grifo nosso).

Jean-Claude Gimonet elenca 04 características principais da Pedagogia da Alternância. A primeira característica é a alternância entre tempo-espaço de trabalho e tempo-espaço escolar. A segunda característica é a relação ***teoria-prática*** e ***ação-reflexão*** num mesmo processo. É a aprendizagem desenvolvida a partir da vida cotidiana primeiramente,

antes da aprendizagem do conceito. A terceira característica é a lógica inspirada no construtivismo de Jean Piaget do ***praticar-compreender***. O praticar entendido como experiência concreta, ação. E o compreender é a teoria, o conceito, a abstração construída a partir da experiência prática. A quarta característica é a consideração *a priori* dos conhecimentos e experiências presentes nos sujeitos. Assim, o educando não é tratado como um simples receptáculo de conhecimento, como objeto, mas como ***sujeitode sua própria formação***, capaz de produzir seus saberes em diálogo com a realidade.

> -***Alternância de tempo e de local de formação***, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar;
> - Mas a alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando ***teoria e prática, ação e reflexão***, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experiências, colocando assim a experiência antes do conceito;
> - Esta Pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean PIAGET na fórmula "***praticar e compreender***". Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela;
> - A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. ***Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber***. (1999, p. 44-45, grifo nosso).

Esta metodologia traz uma importante contribuição que é pensar o processo educativo para além dos muros da escola. Nos ajuda a entender que a construção do processo educativo se dá em interação entre ***aescola, a família, a comunidade e os movimentos sociais***. A Pedagogia da Alternância permite a construção do processo de ensino-aprendizagem em ***territórios distintos e alternados***. É esta rotatividade entre os territórios ***escola – comunidade*** que dá o significado específico a este processo inovador de construção do conhecimento. Devido a esta dinâmica indissociável e solidária existente durante o processo de ensino-aprendizagem que podemos denominar estes dois tempos-espaços interligados de ***territórios educativos*** (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012).

O primeiro território onde se desenvolvem os processos educativos é com a sua ***família***, na sua ***propriedade***, na sua ***comunidade*** e no seu ***movimento social***. Esta é a sua realidade e o ponto de partida. É esta realidade que o educando traz para escola. Se o mesmo é militante de um movimento social, ele traz esta bagagem de luta, também, junto com ele. Podemos denominar este como o momento da ***ação***. Ao chegar no outro território, escola ou

universidade, que é da educação formal, o mesmo passa a realizar uma reflexão científica, dialogando com outros companheiros, a respeito da sua realidade e da sua prática. Passa a pensar a sua realidade e sua prática de maneira teórica, passa a debatê-la com outras formas de pensar. Este é o momento da ***reflexão***.

Depois, temos o momento do retorno ao seu território de origem, a sua comunidade, ao seu modo de vida e a sua função de militância no movimento social. Nesta fase, ele inicia o movimento dialético interminável da ***práxis*** – teoria-prática/ação-reflexão-ação - na sua propriedade e/ou nos movimentos sociais. É este o caminho da construção do conhecimento não dicotomizado proporcionado pela pedagogia da alternância.

> Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em ***espaços e territórios diferenciados e alternados***. O primeiro é o ***espaço familiar e a comunidade*** de origem (realidade); em segundo, a ***escola*** onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em base ***científicas (reflexão)***; e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a ***práxis (prática + teoria)*** seja na ***comunidade***, na ***propriedade*** (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados ***movimentos sociais***. (NASCIMENTO, 2003, p. 1-2, grifo nosso).

A ***complexidade*** do mundo atual exige uma pedagogia que comporte essa complexidade. Há necessidade de desenvolvermos uma ***educação sistêmica*** onde a Pedagogia da Alternância é dos componentes dessa educação. Dito de outra maneira: "[...] mundo complexo que exigirá outra educação, que pedirá uma outra escola portadora de uma educação, que pedirá uma outra escola portadora de uma ***educação sistêmica***. A formação em Alternância, a Pedagogia da Alternância serão um dos componentes da escola do futuro". (GIMONET, 1999, p.39, grifo nosso).

João Batista Begnami afirma que a Pedagogia da Alternância pode ser denominada, também, de ***Pedagogia da Gestão da Complexidade***. Para confirmar sua afirmação o autor elenca 04 características dessa concepção pedagógica: o educando não é tratado como aluno, mas como um sujeito inserido numa realidade concreta; o educando e a sua realidade é o centro da aprendizagem; o conhecimento é construído na interação com as pessoas e o meio, ocorrendo uma ruptura com a transmissão vertical dos conhecimentos; ocorre a valorização das potencialidades humanas a partir da articulação de parceiros em interação. Em suas palavras:

> O centro do projeto é o/a jovem considerada não como aluno, mas um ***sujeito inserido numa realidade concreta***; A diferença para a pedagogia novas ou ativas é tratar o aluno como sujeito contextualizado. ***O aluno e a***

> ***sua realidade englobam a centralidade do projeto educativo***; Busca-se romper com o ensino baseado na transmissão vertical dos conhecimentos. ***O conhecimento deve ser construído na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio*** onde estão inseridas; O objetivo do projeto é a ***valorização das potencialidades da pessoa humana*** através de atividades e ferramentas postas em ação e de um conjunto de atores parceiros mobilizados e articulados que interagem na formação dos jovens. (2006, p. 33, grifo nosso).

O caráter ***sistêmico***, ***complexo***, ***dialógico e dinâmico*** presente na Pedagogia da Alternância se deve ao fato de que essa pedagogia contempla uma ***diversidade*** de relações: entidades parceiras, tempos-espaços diversos de aprendizagem, diversidade cultural no campo, diversidade de campos do conhecimento: práticos, populares, técnicos, empíricos e teórico-científicos etc. Essa diversidade são instrumentos que servem para canalizar as experiências, trazer os conhecimentos da vida para a escola e, assim, proporcionar a construção de novos conhecimentos com intervenção na realidade. Por isso, a alternância compõe um projeto educativo sistêmico e complexo porque o mesmo contém componentes interdependentes em constante interação. Esta interação propicia um equilíbrio, mas é um equilíbrio em movimento. Como um sistema aberto, a alternância vai se enraizando nas culturas dos povos do campo, dos sujeitos que dela participam. Estas características permitem que a ***Pedagogia da Alternância*** se torne um sistema ***ativo, dinâmico e inacabado.*** É um projeto educativo que caminha tendo como pressuposto um movimento participativo, envolvendo famílias, comunidades, entidades e profissionais em vários países (BEGNAMI, 2006).

> [...] a alternância é um projeto educativo ***sistêmico***, exigente e difícil. Ela os coloca no ***paradigma da complexidade***, cujo sistema contém componentes interdependentes em interação que lhe confere uma coerência. Há um aparente equilíbrio nesta coerência. Mas é um equilíbrio instável por causa da relação efetiva com a vida. A vida está sempre em movimento de recuos e avanços. Como um sistema aberto a alternância educativa vai se instituindo, enraizando nas culturas, ganhando os terrenos dos povos do campo, dos sujeitos que dela participam [...]. A depender da colocação dos vários componentes do sistema educativo que ela produz podemos dizer que existe alternância no plural. (BEGNAMI, 2006, p. 46, grifo nosso).

Portanto, a Educação do Campo foi constituída, principalmente, com base nos pressupostos teóricos-metodológicosda Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freireana, Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância.

4.6 - POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA ALÉM DO CAPITAL: EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

> *"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". (Paulo Freire).*
>
> [...] é possível afirmar que, o potencial crítico e transformador da educação está no desvelamento da realidade, na ação política coletiva e na garantia da autonomia individual, na formulação de valores e pensamentos. [...]. (LOUREIRO, 2004, p.131).
>
> Toda realidade está submetida à ***possibilidade de nossa intervenção***. A história da ***luta pela justiça rural e agrária neste*** país revela a superação da posição inicial da adaptação e adequação, inclusive como uma forma de defesa. Uma das razões da minha luta e presença no mundo é que, como educador, eu posso contribuir para que se ***vá alem dessa passividade***, do que chamo de ***posturas rebeldes e transformadoras do mundo***.
>
> *Paulo Freire*[154]

A educação sempre existiu em diferentes formatos e intenções de acordo com o modelo de sociedade na qual se encontra inserida. A educação existe mesmo sem escola ou sem organização social complexa, em sociedades estratificadas ou sem divisão social do trabalho, em sociedades com Estado ou sem Estado, onde existe um sistema de ensino formal ou onde a educação ocorre somente de maneira informal. Todos os povos até hoje, independente do espaço-tempo em viveram, sempre instituíram a sua própria educação a partir de suas necessidades, a partir de sua realidade concreta vivida. Uma educação que possibilitou a satisfação de suas necessidades materiais e simbólicas (BRANDÃO, 1988).

Todavia, um ponto relevante a se destacar é o fato de que na medida em vivemos em uma sociedade complexa, estratificada, marcada pela divisão socioterritorial do trabalho, onde predomina o poder dos grandes grupos econômicos, essas relações hegemônicas influenciam na construção de um sistema de educação formal.

> Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da ***divisão social do trabalho*** e, portanto, do poder, é que ele ***começa a viver e a pensar como problemas, as formas e os processos de transmissão do saber*** [...]. (BRANDÃO, 1988, p. 16, grifo nosso).

Na medida em que temos uma sociedade de classes, com interesses divergentes, a educação pode servir para reproduzir a desigualdade, ou pelo contrário, auxiliar no processo

[154] Informação Verbal : entrevista concedida à TV PUC, São Paulo, abr.1997.

de transformação da realidade. A educação pode ser usada pelas classes dominantes como um recurso a mais de manutenção de sua dominação, (BRANDÃO, 1988). Por isso, se faz necessário refletir sobre qual modelo de educação que pretendemos construir, para refletirmos qual é o modelo social queremos alcançar auxiliados por essa educação.

A educação pode existir livremente, produzida socialmente para o bem comum, a fim de socializar as crenças, as ideias e as aprendizagens, onde todos participam do processo, sendo sujeitos dessa construção. Mas também, por outro lado, a educação pode ser construída "de cima para baixo" a fim de reproduzir a lógica dominante, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos[155] (BRANDÃO, 1988).

Por isso, "[...] a escola capitalista não pode jamais pensar em produzir insubordinação, indignação, rebeldia, luta, pois se a escola desejar produzir estas características em seus educandos, o sistema capitalista perde um de seus principais fundamentos, a saber: a ***alienação***". (NASCIMENTO, 2011, p. 109, grifo nosso). A aparente neutralidade do sistema de ensino esconde em sua essência a distribuição e reprodução desigual do capital cultural[156]. O sistema de ensino formal no capitalismo, que detém o monopólio da socialização do capital cultural produzido pela humanidade, admite o acesso diferenciado a esse capital, possibilitando o crescimento da obtenção da cultura formal pela elite e a estagnação do acesso a esse capital pelas camadas subalternas. A reprodução e a distribuição desigual do capital cultural auxiliam na manutenção do *status* da burguesia que tem a possibilidade de acesso a esse capital cultural. O sistema de ensino no capitalismo esconde, além da distribuição desigual da renda, a desigualdade de acesso ao capital cultural produzido pela humanidade. Estes dois pontos são fundamentais para compreendermos as estratégias de conservação da ordem estabelecida por parte das classes dominantes por meio do ensino formal(CAMACHO, 2008).

[155]A análise de que em uma sociedade de classes a escola pode ser um dos instrumentos mais eficazes para a reprodução das desigualdades existentes foi realizada em 1970 por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron em seu livro intitulado ***A Reprodução***. Sua análise foi elaborada a partir de uma pesquisa realizada no sistema escolar francês. Para eles, a escola capitalista tem cumprido a função de reproduzir as estruturas de classe e, também, legitimá-las. Em suas palavras: "[...] tal sistema (o escolar) contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá–la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz ***reproduzem*** hierarquias sociais". (1975, p.213, grifo do autor). A despeito de enxergarmos a contribuição desta pesquisa, não estamos adotando nesta tese a perspectiva crítico-reprodutivista do autor.

[156] Capital cultural é um conceito construído por Pierre Bordieu (1975), pois na sua concepção a palavra capital não serve apenas para denominar o capital econômico, visto que o acesso diferenciado a esse bem social, assim como no caso da diferenciação de acesso ao capital econômico, também acarreta uma diferenciação na hierarquia social, auxiliando na reprodução das estruturas vigentes. Esta é uma análise crítica da realidade que não busca retirar a importância da análise da desigualdade provocada pela distribuição desigual de renda.

Este fato é o que ocorreu durante muito tempo com relação às populações do campo. Eles nunca foram menos capazes do que os moradores da cidade, todavia sempre tiveram menos oportunidades para estudar e obter um diploma. Consequência deste fato é que essas pessoas têm menos acesso a alguns bens de consumo, ao *status* e aos privilégios que os títulos podem oferecer em nossa sociedade. Por isso, acabam sendo vistos como uma classe inferior aos demais. Tanto com relação às classes dominantes, quanto com relação aos trabalhadores intelectuais. Os próprios camponeses internalizaram esta condição de achar que eram inferiores àqueles que estudaram e de que para realizar suas funções não era necessário estudar (como vimos anteriormente). O reconhecimento por parte dos próprios sujeitos acerca do direito e da necessidade de estudar, dá início a um novo momento da relação do Estado com as camadas subalternas. Inicia-se uma ruptura com a educação reprodutivista para dar lugar a construção de uma educação emancipatória. SegundoCastagna Molina (2012) esta foi uma das principais forças que a Educação do Campo conseguiu acumular desde sua origem: avançar a compreensão por parte dos sujeitos do campo a respeito da importância do acesso ao conhecimento. Os mesmos se conscientizaram que são portadores do direito do acesso a educação. A entrada dos camponeses-militantes dos movimentos socioterritoriais na universidade demonstra o início da ruptura tanto com a lógica de reprodução do *status* da elite dominante por meio do diploma quanto com a reprodução da mão de obra para o capital a partir de duas perspectivas. A primeira é o fato da própria possibilidade de entrada destes sujeitos na universidade, ou seja, do rompimento com as cercas dos latifúndios do saber. O segundo é a mudança dos objetivos dessa entrada na universidade. Os camponeses-militantes dos movimentos socioterritoriais estão construindo um outro significado para a universidade que não é mais o da reprodução das hierarquias sociais, mas a busca da ruptura com elas. É a busca da apropriação do conhecimento de uma forma crítica de maneira a se tornar um instrumento de ruptura com as estruturas vigentes. O objetivo principal é o da construção de uma ***educação que seja para além do capital.***

Para István Mészarós, a construção de uma realidade ***para além do capital*** não é uma hipótese idealista, mas possui um sentido concreto baseado na criação de uma outra ordem metabólica societária antagônica ao capitalismo. Em suas palavras: "O conceito***para além do capital*** é inerentemente ***concreto***. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que ***sustente concretamente asi própria***, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo [...]". (MÉSZÁROS, 2005, p. 62, grifo do autor).

A justifica fundamental para descartarmos qualquer possibilidade de podermos fazer alguns ajustes no capitalismo sem precisar romper com o mesmo é o fato de a lógica do capital ser ***irreformável*** pelo fato de sua própria natureza se tratar de uma totalidade reguladora sistêmica ***incontrolável e incorrigível*** (MÉSZÁROS, 2005). Como explica Mészáros, o sistema do capital "[...] é ***antagônico*** até o mais fundo de seu âmago, por conta da ***subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital*** [...]. E, precisamente porque o antagonismo é ***estrutural,*** o sistema do capital é – e deve sempre permanecer – ***irreformável e incontrolável*** [...]". (2007, p. 59, grifo do autor).

São as suas ***contradições estruturais*** profundas que o levam as crises (MÉZÁROS, 2007) e a produção da miséria para milhões de pessoas que não detém os meios de produção. Concordamos com Carlos Frederico Loureiro (2004) que as ***contradiçõesinternas*** do capitalismo, as suas implicações acerca da ***coisificação*** da vida e a ***alienação*** humana, demonstram a possibilidade e a necessidade histórica de superação do sistema capitalista.

Por isso, a ***sustentabilidade*** e a ***emancipação*** somente poderão ser alcançadas plenamente com a ruptura do modo de produção capitalista para a construção de outro sistema que possa conter uma relação sociedade–natureza mais equilibrada e que supere a alienação/estranhamento/coisificação, características do modo de produção capitalista. Enquanto houver o capitalismo, como modo de produção vigente, existirá a lógica da exploração direta do trabalho pelo capital ou da subordinação da renda ao capital (CAMACHO, 2008). Sendo assim, a lógica antagônica é clara e, portanto, não há possibilidades de se construir mudanças em "parcerias" com o capital.

A partir da necessária dominação estrutural do trabalho existente no modo de produção capitalista, concluímos que as classes subalternas e a burguesia serão sempre classes antagônicas. É inconcebível, portanto, que um capitalista possa auxiliar nas aspirações das classes subalternas (MÉZÁROS, 2007). A intensificação da exploração é o "pano de fundo" de todas as mudanças dos padrões de acumulação do capital. Exploração essa tanto da natureza (externa ao ser humano) quanto do ser humano. E essa exploração tende a ser sempre intensificada mesmo com uma iminente devastação ambiental e degradação humana.

Para conseguir efetivar a intensificação exploratória é intrínseca a necessidade do controle do tempo pelo capital. Essa necessidade perpassa desde o sistema mais rígido, fordista-taylorista, ao mais flexível, toyotista. Desse modo, "[...] a única modalidade de tempo em que o capital pode se interessar é o ***tempo de trabalho explorável*** [...]". (MÉZÁROS, 2007, p. 25, grifo do autor). Culminado, assim, em um ***anacronismo histórico*** e com isso o

capital se torna o ***inimigo da história.*** Essa armadilha de destruição da humanidade só pode ser contida na erradicação do sistema do capital (MÉZÁROS, 2007).

Neste caso, é necessário ***romper com a lógica do capital*** se quisermos construir uma alternativa educacional significativamente diferente, pois propor uma ***reforma sistêmica*** na estrutura do sistema do capital é uma ***contradição em termos*** Limitarmos a uma proposta de mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉZÁROS, 2005).

A busca pela superação dessa sociedade estratificada, opressora, excludente, alienadora e coisificadora é um dos objetivos da educação emancipadora. A utopia proposta é da constituição de outra sociedade que de prioridade aos interesses coletivos entre os seres humanos, bem como à socialização da produção material do trabalho humano. Ao contrário, portanto, da apropriação privada/particular/individual como se dá na sociedade capitalista. É a construção de uma sociedade de iguais, justa e democrática. Não estamos falando dessa democracia neoliberal, e, sim, a democratização das condições essenciais de vida a todos e, também, o mesmo direito de acesso as produções materiais e a cultura formal construída pela humanidade (CAMACHO, 2008).

Partindo do princípio de que a realidade é engendrada na mudança constante, é possível a construção de uma outra realidade contrária ao processo atual de globalização capitalista. Como aponta Humberto Gessinger[157]: "... Nem sempre foi asssim/Outro mundo é possível/Pode até ser o fim/Mas será que é inevitável?..."Corroborando neste sentido, Milton Santos afirma que a realidade é formada pelo que pode concretamente estar sendo construído ainda - "o vir a ser". Como a realidade é construída historicamente, o mundo presente nos traz as possibilidades reais do surgimento "do novo" no futuro. Em suas palavras:

> [...] devemos considerar que o mundo é formado não apenas pelo que já existe (aqui, ali, em toda parte), mas pelo que pode efetivamente existir (aqui, ali, em toda a parte). O mundo datado de hoje deve ser enxergado com o que na verdade ele nos traz, isto é, ***um conjunto presente de possibilidades reais***, concretas, todas factíveis sob determinadas condições. (2001, p. 147, grifo nosso).

A educação pode cumprir um papel importante na transformação socialista. Mas, para isso, é necessário um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o

[157] Música: Eu não consigo odiar ninguém. Engenheiros do Hawaii. Álbum: Novos Horizontes, 2007.

capitalismo avançado. Temos de recuperar os ideias educacionais que foram minados ou completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro (MÉSZÁROS, 2007).

Apesar de sabermos que a Educação do Campo, assim como, o conhecimento científico no geral não significam necessariamente em si um fator de emancipação, ela deve ser enxergada como parte do processo de construção histórica de uma alternativa emancipatória dentro de uma totalidade (NASCIMENTO, 2011). Para construirmos uma Educação do Campo emancipatória devemos indagar: "[...] o que a Educação do Campo pretende? Ser um instrumento de ***emancipação*** ou ser um instrumento de perpetuação e ***reprodução*** do sistema capitalista?" (NASCIMENTO, 2011, p. 109, grifo nosso).

A Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária deve ser uma *práxis* educativa revolucionária tendo como objetivo a emancipação dos seres humanos. Deve ser uma proposta contra-hegemônica e antagônica dos valores mercantis. Deve ser contrária a lógica da educação reprodutivista. Não pode ser uma educação reformista como a Educação do Campo do Paradigma do Capitalismo Agrário. É necessário pensar na superação do capitalismo, ir além dele, tendo em vista que este sistema representa a barbárie. Corroborando neste sentido, Claudemiro Godoy do Nascimento afirma:

> Não se trata de uma tentativa de *"**reformar**"* o sistema capitalista como querem muitos educadores (alguns deles defensores da educação do campo) complacentes que estão com o prenúncio do fim da história. O que realmente importa é ir além do sistema capitalista, prever sua superação, pois senão estaremos, enquanto humanidade, condenados e fadados à barbárie. Assim, para a educação do campo que surgiu no Brasil como alternativa ao sistema de educação reprodutivista da lógica do capital torna-se necessário manter seu principal imperativo ético: ser uma proposta realmente contra-hegemônica e antagônica ao processo de internalização e de subordinação dos valores mercantis por meio da práxis educativa revolucionária que leve os seres humanos à emancipação. (2011, p. 107-108, grifo do autor).

No que concerne ao reformismo, István Mészáros afirma que significa fazer apenas algumas mudanças menores que busca corrigir algum defeito pontual, mas mantém inalteradas as determinações estruturais do sistema de reprodução vigente. Um desses ajustes pode ser feito, por exemplo, na educação sem mudar as regras gerais, a essência do modelo social hegemônico.

> [...] apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de ***corrigir***algum detalhe

> defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da ***lógica global*** de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve ***conformar*** com a ***regra geral*** preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a ***própria regrageral.*** (MÉSZÁROS, 2005, p. 26, grifo do autor).

A Educação do Campo, enquanto utopia de uma alternativa de educação destinada aos povos do campo, não foi formulada pela lógica do capital. Mas, para continuar a ser revolucionária, a Educação do Campo deve enfatizar a necessidade e a possibilidade de uma radical mudança estrutural que possibilite, em comunhão com outras alternativas, ir além da lógica capitalista. Para isso, a Educação do Campo tem que admitir o ***conflito*** entre as forças hegemônicas em ***disputa*** quer no território da produção ***material***, quer no território da produção ***imaterial*** (NASCIMENTO, 2011).

Uma educação emancipatória é aquela que viabiliza mudanças nas relações construídas pelo ser humano. Mudanças substantivas que aprimoram as condições de existência humana. Essas mudanças são individuais e coletivas, econômicas e culturais, em micro e em macro escala geográfica. Como explica Carlos Frederico Loureiro, a educação que propicia mudanças...

> [...] é aquela que possui um conteúdo emancipatório, que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais, econômicas e culturais. [...]. Em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições objetivas de existência. (2004, p.89).

Devemos pensar o papel da Educação do Campo para a construção de uma outra realidade que tenha como referência central o ser humano e que vá além da subserviência imposta pelo Estado e pelo capital. A Educação do Campo neste caso deve ser pautada na luta de classes. Só assim, é possível de pensarmos em uma educação realmente emancipatória, a Educação do Campo enquanto *práxis* revolucionária. Pensar a ***Educação do Campo para além do capital*** significa, necessariamente, pensar em uma ***sociedade para além do capital***. Significa lutar contra a sociedade de mercado, contra a alienação, contra a barbárie e contra a intolerância. Significa, portanto, lutar por um objetivo maior: a ***emancipação humana*** (NASCIMENTO, 2011). Tendo em vista que no modo de produção vigente, como assevera

Milton Santos, "[...] o homem acaba por ser considerado um elemento residual [...]". (2001, p. 147).

As experiências mais frutíferas com relação à construção de uma Educação do Campo emancipatória são àquelas informais promovidas pelo MST na Escola Nacional Florestan Fernandes e na formação política dos seus militantes. Mas, à educação formal também cabe um papel importante de compor o arcabouço das práticas de educação alternativas ao poder hegemônico, ou seja, para a construção de um projeto contra-hegemônico (NASCIMENTO, 2011). Neste sentido, os elementos progressistas da educação formal poderão contribuir de maneira fundamental para rompermos com a lógica hegemônica do capital em toda a sociedade.

> Se, entretanto, os elementos progressistas da ***educação formal*** forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para ***romper a lógica do capital***, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59, grifo nosso).

A educação formal pode ser um instrumento de compreensão e participação da sociedade em que vivemos. A escolarização é um instrumental necessário para se chegar a um patamar de compreensão da realidade para ampliar a capacidade de ação dos sujeitos. O acesso universal a uma educação potencialmente transformadora é um elemento essencial da democratização e a porta de entrada para a construção de uma sociedade livre dos mecanismos de opressão (LUCKESI, 2003; CAMACHO, 2008).

A constituição de uma educação que se propõem ser transformadora tem como pressupostos teórico-metodológicos o materialismo histórico e dialético. De acordo com Karl Marx, o ser humano é um produto da realidade social na qual se encontra inserido, e logo, da própria educação. Porém, dialeticamente, o fato de o ser humano também ser criador dessa realidade e dessa educação, portanto, agente ativo do processo, é sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Logo, a educação é, ao mesmo tempo, reflexo (produto) e, também, produtora/reprodutora da ordem social vigente. É parte desse processo de reflexo e de produção das estruturas sociais na qual está inserida. A educação não é apenas um reflexo da sociedade, porém, não é também o único determinante social. Ela está, pois, em uma relação dialética entre reflexo e determinação, sendo ao mesmo tempo produto e produtora/reprodutora da sociedade. Neste sentido, são os sujeitos sociais que definirão a sua contribuição na transformação social, sujeitos esses ativos e históricos (CAMACHO, 2008).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Uma educação libertadora, assim como qualquer atividade humana transformadora de si mesmo ou das circunstâncias, tem que prescindir de uma prática revolucionária. Nas palavras de Karl Marx: "[...] a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida condicionalmente como práxis revolucionária [...]" (*apud* LOUREIRO, 2004, p. 89-90).

Na perspectiva da análise marxista temos duas formas distintas de visualizar a relação da educação com o modo de produção capitalista. Temos a partir da vertente do ***materialismo estruturalista***, ***vulgar e mecanicista*** a afirmação de que o movimento da mudança do modelo socioeconômico vigente se faz automaticamente a partir das próprias contradições do capitalismo. O capitalismo se aboliria por si próprio e os sujeitos teriam uma participação subalterna neste processo. Nesta concepção, a educação é determinada passivamente pelas estruturas econômicas vigentes e, por isso, não tem capacidade de auxiliar na intervenção da realidade.

No entanto, entendemos que a educação tem uma potencialidade emancipatória quando concebemo-la no interior do movimento histórico. É possível constituirmos uma *práxis* educativa crítica e transformadora na medida em que esta interage diretamente com outras dimensões da vida social como a família, a comunidade, os movimentos sociais, os sindicatos, os partidos etc. Temos que ter consciência do limite revolucionário que tem a educação, saindo do ***idealismo simplista e ingênuo***, mas não podemos admitir fatalmente a sua passividade diante das estruturas econômicas hegemônicas, negando à práxis dos sujeitos históricos.

> [...] Nunca é demais destacar que ***a ação transformadora da educação possui limites***, ou seja, não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições políticas, modo de produção, interações ecossistêmicas etc.), vendo a educação como um processo global, para além do ensino formal. Do contrário, se perderia sua dimensão revolucionária. É ***idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a "salvação do planeta"***. Por ser um processo de aprendizagem com o outro e pelo outro, mediado pelo mundo, e, portanto, algo intrínseco à realização da natureza humana, é fundamental e primordial, no entanto, sua centralidade só ganha concretude à medida que a entendemos no seu movimento de definição e objetivação na história. Por outro lado, é ***mecanismo estruturalista vulgar subdimensionar a ação humana nas estruturas sociais*** e a potencialidade transformadora da educação, como se fôssemos ***seres passivos e totalmente sobredeterminados por essas estruturas*** - o que seria a ***negação do sujeito histórico e da práxis***, portanto, do próprio sentido que a educação assume na constituição da cidadania e da democracia. (LOUREIRO, 2004, p.97, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Segundo Moacir Gadotti (1981), na concepção de Paulo Freire, estava incorreto as duas análises extremistas. A primeira é a ***ingenuidade*** e o ***idealismo*** pedagógico que compreende que a educação é a principal propulsora da emancipação das camadas subalternas. A segunda é a análise sociológica ***mecanicista-pessimista*** que entende que a educação é ***reprodutora mecânica*** da sociedade, negando o movimento histórico e a ação transformadora dos sujeitos. Numa leitura mecanicista, o poder estrutural econômico comanda de forma absoluta a realidade, não tendo possibilidade para a construção de uma educação dialética-dialógica que parta da crença nos sujeitos como agentes da mudança.

Se partirmos do pressuposto de que a sociedade é dinâmica e contraditória, as possibilidades de transformação estão abertas. A educação formal pode contribuir para impulsionar a transformação da realidade social vivida pelas classes subalternas auxiliando na construção de uma sociedade mais justa. A superação da ordem social vigente só poderá ser alcançada na medida em que os indivíduos conseguirem entender-se enquanto sujeitos históricos. A educação tem um papel fundamental nesse processo, o de oferecer condições para que os educandos possam refletir e repensar a realidade na qual estão inseridos na perspectiva da luta de classes. Para que possam compreender que sua existência vai além de sua existência empírica, adquirindo assim a concepção que sua existência é determinada historicamente. Também, o entendimento das estratégias dos opressores é um a das funções a ser cumprida por uma educação libertadora (VIEIRA, 2004; CAMACHO, 2008).

A educação participa do processo de transformação social de forma indireta, isto quer dizer que a educação atua junto à ***consciência dos indivíduos*** para que reconheçam as contradições presentes na realidade na qual estão inseridos instrumentaliza-os a pensarem formas concretas de superação dessas contradições. Partindo do pressuposto de que refletir acerca da educação é refletir sobre os próprios indivíduos, podemos dizer que a educação auxiliará no processo de transformação dos indivíduos. São estes que, por sua vez, desenvolverão as condições concretas da transformação social. Nas palavras de Noemia Vieira:

> A participação da educação escolar no processo de ***transformação social*** se fará de forma indireta e imediata. O que significa dizer que, de modo específico, ela irá atuar junto à ***consciência dos indivíduos*** que atua na prática social, para que esses consigam encontrar, nas contradições presentes em sua realidade social vivida, as possibilidades histórico-concretas existentes e as condições necessárias para a superação de tais contradições. Sendo assim, a transformação social da qual participará a educação, far-se-á pela ***transformação do indivíduo.*** (2004, p. 30, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Uma educação para emancipação é aquela que sem neutralidade expõe que a sociedade é formada por classes sociais distintas, com interesses antagônicos e com práticas sociais diferenciadas. A práxis educativa transformadora é constituída a partir da conflitualidade existente na sociedade capitalista devido à apropriação desigual material e imaterial feita pelas classes sociais dominantes. Significa construir uma prática educativa a partir da realidade cotidiana dos sujeitos das classes subalternas, com base nas suas necessidades e vontades. Fornecendo as condições fundamentais para a ação das classes/grupos sociais subalternos a fim de romper com as relações de dominação e exclusão que caracterizam o modo de produção capitalista em suas escalas locais e globais. Dito de outra maneira:

> [...] Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada. (LOUREIRO, 2004, p.131).

A educação emancipadora que busca romper com a ordem vigente necessita recriar valores e conceitos científicos que foram concebidos sob a ótica da dominação. É esta a perspectiva concebida pela Educação do Campo. Nas palavras de Ariovaldo Umbelino de Oliveira:

> Assim, uma ***escola comprometida com a transformação da sociedade***, ao contrário da ordem vigente, requer uma pedagogia que ***recrie os valores*** submersos em nossa ordem social, [...] uma proposta que permita fazer uma ***reformulação de conceitos científicos, não mais na ótica da dominação***, mas naquela que propõe uma história viva do homem e da sua criação. (1994, p. 12, grifo nosso).

Para István Mészarós a educação cumpre duas funções fundamentais para auxiliar na construção de uma outra ordem social metabólica antagônica ao capitalismo. A primeira função é auxiliar na criação de estratégias adequadas para a mudança. A segunda função diz respeito ao processo de constituição de uma consciência emancipatória por parte dos indivíduos. Em suas palavras: "[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução,

como para a ***automudança consciente*** dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente". (2005, p. 66, grifo do autor).

Para Karl Marx e Friedrich Engels a ***libertação*** é um ato histórico concreto e não um ato do pensamento. Ela depende de condições históricas concretas construídas no intercâmbio do ser humano com a natureza. Neste sentido, o conceito de ***emancipação*** é essencial para a Educação do Campo. Ela deve ser entendida como a possibilidade de ***libertação*** do ser humano do cativeiro do sistema educacional atrelado à lógica do capital. Também, como a possibilidade de edificação de uma Educação do Campo que seja pautada na luta de classes, na luta dos povos do campo por um outro mundo. Somente assim, poderemos criar novas formas de convivência humana, novas formas de organização social para além do Estado capitalista e neoliberal (NASCIMENTO, 2011).

A Educação do Campo traz uma nova perspectiva emancipatória que permite a libertação da ideologia dominante pautada numa concepção de ***cidadania burguesa***. A cidadania burguesa está relacionada à inclusão dos sujeitos no mercado consumidor. A ***inclusão ao mercado*** por meio de políticas anódinas não pode levar a emancipação, pois não destrói a opressão. A emancipação deve ser uma bandeira a ser defendida no atual contexto histórico onde o pensamento único determinou o fim da história, das ideologias e das utopias.

> [...] Vivemos numa sociedade do pensamento único, "***fim das ideologias***","***fim da história***" e "***fim das utopias***". [...]. Por isso, não falamos mais de oprimidos, mas de exclusão social. Excluídos do sistema único, do pensamento único, à margem dessa sociedade do capital. Agora, o discurso de todos/as parece ser homogêneo: Queremos entrar na sociedade do espetáculo e do mercado onde o lema e a bandeira única é: ***Consumir, consumir, consumir***. Consumo significa literalmente participar do mercado, ou melhor, comprar. Quem não compra não consome, quem não consome está excluído. A exclusão também é uma forma de barbárie que não produz a possibilidade de uma sociedade emancipada. Contudo, para onde foram os oprimidos? Será que foram incinerados e viraram "***adubos***" da Aracruz Celulose? Evidentemente que eles existem e estão por toda parte, em todo o planeta, em todos os continentes. Mas, diante da falsa conquista da "***cidadania***" outorgada pelo Estado se encontram em transição entre o estado de "*excluídos*" e ora no estado de "***incluídos***". Há uma alternância em ambos os espaços. Os que permanecem no estado de "***excluídos***" são socorridos por políticas paliativas e compensatórias em nome de um direito social historicamente negado [...]. (NASCIMENTO, 2011, p. 119, grifo do autor).

O sentido do conceito de emancipação proposto está atrelado à formação de uma nova cultura de formação política. Onde os sujeitos sejam protagonistas de ações de rebeldia e de indignação a fim de romper com a barbárie moderna do capitalismo. Por isso, precisamos romper com o neoliberalismo que é pautado em uma racionalidade desumana. Corroborando

neste sentido Claudemiro Godoy Nascimento afirma: "[...] O capitalismo neoliberal possui uma consciência limitada no binômio lucro-exploração e um racionalismo desumano que impõe às pessoas e às sociedades uma nova espécie de escravidão, a do mercado que fabrica o "***homo oeconomicus***" para que tenha fé na arte do consumo. [...]". (NASCIMENTO, 2011, p. 118, grifo do autor).

A emancipação é o oposto de regulação. Da mesma forma que a consciência emancipada é o oposto da consciência coisificada. A regulação é a uma hegemônica das classes dominantes que produz consciências coisificadas. A emancipação é uma ação contra-hegemônica das classes subalternas que pode ser engendrada, por exemplo, pela ação dos movimentos sociais que geram neste processo ***consciências emancipadas***. Precisamos substituir as consciências coisificadas pelas consciências emancipadas.

> [...]. A ***regulação*** é uma ação hegemônica da sociedade moderna que consegue êxito na produção de "consciências coisificadas". Por outro lado, a ***emancipação*** é uma ação contra-hegemônica ou mesmo não-hegemônica que por meio das alternativas dos movimentos sociais, das redes solidárias e dos grupos sociais coletivos buscam conscientemente novas "consciências emancipadas". Assim, entendo que precisamos urgentemente realizar esta transição paradigmática que supere as "consciências coisificadas" e reinvente as "consciências emancipadas". (NASCIMENTO, 2011, p. 123, grifo nosso).

Pensar o processo emancipatório para os grupos sociais historicamente marginalizados significa realizar a geração de um outro processo que rompa com a barbárie do capitalismo (NASCIMENTO, 2011). Significa para a Educação do Campo por prática a pedagogia libertadora freireana cujo principal objetivo da emancipação é o compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja impedido de ***Ser Mais*** (FREIRE, 1983). Dessa forma, concebemos que a educação é uma totalidade, isto é, uma "síntese de múltiplas determinações". Ela tem que se propor a compreender essas determinações para intervir nelas, buscar a realização plena do homem (*omnilateralidade*), ou seja, libertá-lo. A educação é, então, pensada numa perspectiva ***progressista***, ***transformadora***da realidade. Esta faz oposiçãoa educação conservadora que serve de instrumento para as classes dominantes legitimar e perpetuar os seus privilégios de classe, difundindo sua ideologia para o restante da sociedade. A escola pode ter, assim, duas funções contraditórias: conservar ou minar as estruturas capitalistas. É a partir da crítica a educação burguesa que surge uma concepção de ***educação emancipatória***. Então, a educação torna-se ***instrumento de luta da classe oprimida***e o lugar de uma ***contra-hegemonia*** (GADOTTI, 2000).

A educação alcança seus objetivos emancipatórios na medida em que possibilita a construção da consciência crítica que dá autonomia ao indivíduo de ler a realidade para além do discurso ideológico dominante. Forma, assim, valores e pensamentos que são antagônicos ao modo de viver e de entender a realidade do ponto de vista hegemônico do capital. Fundamenta com isto a opção política pela construção coletiva de alternativas para a oposição à lógica excludente do capitalcujo sentido emancipatório se concretiza como sendo uma mutação integral do ser humano e das condições objetivas de sua existência. Dessa forma, não podemos desconsiderar o caráter revolucionário/emancipatório que está presente na proposta de Educação do Campo, pois esta se integra aos movimentos sociais do campo com o objetivo de auxiliar na formação de trabalhadores do campo militantes de causas sociais, preocupados com os problemas coletivos e que lutem pela transformação social. Visto que a superação dos condicionantes sociais é algo inerente ao nosso processo de humanização (CAMACHO, 2008).

4.7 - A CONQUISTA JURÍDICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS LUTAS CRIAM AS LEIS

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté

Castanheiros, serigueiros
Pescadores, posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
Nossa agricultura
Pro bem da população
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização.

Quem vive na floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Gilvan Santos[158]

Se a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativeiro e contra o latifúndio (FERNANDES, 2004). A Educação do Campo também é uma conquista da luta dos movimentos camponeses. A conquista da Educação do Campo perpassa a elaboração de leis que contemplem a proposta de Educação do Campo engendrada pelos movimentos socioterritoriais do campo. Neste sentido,

> No que diz respeito à legislação, o movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo. (FONEC, 2011, p. 14).

Aluta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses resultouem conquistasde alguns programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, que apesar das dificuldades, estas são práticas concretas de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo); o Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES etc. (FONEC, 2012).

Em síntese, fazem parte da fundamentação legal relativa à Educação do Campo as seguintes leis: a ***Constituição da República Federativa do Brasil***, notadamente nos Art. 205, 206 e 207; o ***Plano Nacional de Educação*** – Lei n.º 10.172, de 09/01/2001; a ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*** (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), regulamentada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997; o Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que "Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o ***Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária***", art. 11-18; as Resoluções do Conselho Nacional de Educação relativas às normas para o Ensino Superior no Brasil, normas para os cursos Técnicos de Nível Médio e Graduação Tecnológica; a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 – ***Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo***; a Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 –

[158] Música: Não vou sair do campo. Cantares da Educação do Campo.

relativo à ***Pedagogia da Alternância*** (BRASIL/PRONERA, 2011).E acrescentamos, ainda, o Plano Nacionalde Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020).

De acordo com o que diz o texto das ***Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo***, nos textos constitucionais sempre foi dado um tratamento periférico para a educação escolar do campo. Ela sempre foi pensada como um elemento residual. Essa situação somente foi alterada com a participação dos movimentos sociais do campo. Um exemplo claro deste processo é a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo que teve como objetivo mudar a forma como o campo e a Educação do Campo foi tratada historicamente no Brasil.

> [...] há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula. (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, p. 11).

Apesar das características agrárias do Brasil, a proposta de uma educação para meio rural não havia feito parte ainda dos textos constitucionais de 1824 e 1891. Este fato evidencia duas questões. Primeiro, o descaso dos dirigentes para com a Educação do Campo. Segundo, os resquícios de matrizes culturais hegemônicas que tem como núcleo central uma economia agrária baseada no latifúndio e no trabalho escravo (Parecer nº 36/2001).

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro só apareceu em 1923, nos anais do 1º. Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Todavia, o modelo de educação rural pensado na época era um modelo patronal, era mais uma forma de dominação das elites sobre os povos do campo. Era uma forma de educação domesticadora que tinha o objetivo de realizar um controle sociopolítico sobre as classes subalternas (FERNANDES, 2004). A introdução da educação rural no ordenamento jurídico está relacionada com o fato de que era necessário buscar formas de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

> [...] a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para ***conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo***. A preocupação das diferentes forças econômicas,

> sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.
> É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas. (Parecer nº 36/2001, p. 5, grifo nosso).

Somente na constituição de 1934 é que pela primeira vez aparece uma referência à educação rural. Porém, esta se constituía a partir de um modelo de dominação da elite latifundiária (FERNANDES, 2004). A constituição de 1934 é marcada pelas ideias do Movimento Renovador e pelo Manifesto dos Pioneiros. Esta constituição é produto de uma nova correlação de forças da sociedade daquele período formada a partir da insatisfação de algumas parcelas da sociedade: cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Neste período, têm-se profundas reformas educacionais. Reformas que abrangiam as relações entre as instituições de ensino e a sociedade (Parecer nº 36/2001).

Com relação às constituições de 1937 e 1946 temos como destaque a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Neste período, o modelo de educação rural é mantido, todavia, implanta-se o ensino agrícola sob o controle do patronato, intensificando o sistema de subjugação dos trabalhadores ao capital (FERNANDES, 2004).

Na constituição de 10 de dezembro de 1937 temos a inserção da educação profissional devido ao contexto de industrialização nascente no Brasil. Esta modalidade de ensino era destinada às classes menos favorecidas e era considerada como um dever, primordialmente, do Estado que deveria fundar seus institutos de ensino profissional e subsidiar as iniciativas privadas. Este sistema legitimou as desigualdades e não trouxe proposições para o ensino agrícola.

> Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola. (Parecer nº 36/2001, p. 7).

Na Constituição de 1946, com relação à educação, ocorre um processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. É assegurado a gratuidade do ensino primário. O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural,

mas diferentemente da Constituição de 1934, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, está determinada que um dos princípios a ser seguido pela legislação de ensino é a responsabilidade das empresas com a educação: "III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes". (Parecer nº 36/2001, p. 9).

As constituições de 1967 e a emenda de 1969 são produtos da época da ditadura militar. Sendo assim, não há mudanças desse modelo hegemônico de subalternidade na educação para com os habitantes da área rural (FERNANDES, 2004). De acordo com o parecer nº 36/2001, na Constituição de 1967, temos a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, temos a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos.

É somente na Constituição de 1988 que a educação é promulgada como direito de todos. Nascia, então, nesta constituição a possibilidade de construção de uma Educação do Campo livre do julgo das elites (FERNANDES, 2004). O fato de a constituição de 1988 proclamar a educação com um ***direito de todos e dever do Estado***, estende a obrigatoriedade a Educação do Campo também. Mesmo não aparecendo no corpo do texto referência a Educação do Campo, ela propiciou que fosse elaborada a especificidade desta modalidade de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB com base nos princípios do ***direito à igualdade e do respeito às diferenças.***

> Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a ***educação como direito de todos e, dever do Estado***, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do país.
> Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do ***direito à igualdade e do respeito às diferenças***. (Parecer nº 36/2001, p. 10, grifo nosso).

Tendo como base a constituição de 1988 - Capítulo III: Da Educação, Da Cultura e Do Desporto - Seção I: Da Educação, nos artigos 205, 206 e 208 – podemos dizer que a mesma assegura que a Educação Básica é um direito de todos, é obrigatória e gratuita. É um

dever do Estado em ofertá-la, com igualdade de acesso e permanência. Vejamos o que diz o texto da Constituição Federal de 1988:

> **Art.205** - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> **Art.206**- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> **I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].
> **Art. 208** - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> **I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...].

Temos duas grandes conquistas com relação à legislação da Educação do Campo. A primeira grande conquista para a Educação do Campo diz respeito à aprovação do texto final da ***LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***- (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Neste texto, mesmo com a terminologia antiga de educação rural, foi introduzido um artigo específico para tratar esta questão (NASCIMENTO, 2003).

Segundo Mônica Castagna Molina (2004) a partir da criação do PRONERA e da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, tivemos outros avanços. Assim, a segunda grande conquista foi a aprovação das ***Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*** (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Esta é a primeira legislação específica criada para a Educação do Campo. Ela traz novas possibilidades para que a esfera da educação seja incorporada com suas particularidades ao Sistema Público de Ensino.

Estas leis que foram sancionadas são conquistas de todos os movimentos socioterritoriais camponeses, de ambos os paradigmas. A luta por políticas públicas é uma bandeira dos movimentos socioterritoriais tanto do Paradigma da Questão Agrária quanto do Paradigma do Capitalismo Agrário. É a luta desses movimentos que está colocando na pauta do governo a questão da Educação do Campo.

> [...] Outra conquista importante está sendo à entrada da ***Questão da Educação do Campo*** na agenda de luta e de trabalho de um número cada vez maior de ***movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo***, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal. (CALDART, 2005, p. 1, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A questão da Educação do Campo discutida a partir da legislação é uma importante conquista dos movimentos socioterritoriais. Mas, a luta continua, pois não basta estar na legislação, é necessário que se cumpra a lei que confere o respeito às especificidades dos "sistemas de ensino da educação básica para a população rural" (termos utilizados na LDB). Dessa forma, as políticas públicas podem ser um importante instrumento de transformação social a partir da educação.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu ***artigo 28***, na educação básica promovida para as populações rurais os sistemas de ensino deverão se adaptar as especificidades da vida rural a partir de cada região. Estas adaptações que atenda às necessidades dos espaços rurais referem-se aos conteúdos curriculares e metodologias, ao calendário adaptado aos ciclos agrícolas e condições climáticas e às características do trabalho rural. Vejamos o que diz a LDB:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz uma inovação que é a noção de adaptação, ou seja, a adequação da educação aos interesses de seus sujeitos em sujas respectivas realidades. É o reconhecimento da ***diversidade sociocultural***, do direito a pluralidade, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais (FERNANDES, 2004).

A criação de ***conteúdos curriculares*** e de ***metodologias*** adequadas à realidade das populações rurais significa que o que vai ser ensinado em sala de aula deve partir da realidade na qual o educando está inserido. É uma educação contextualizada espacial e historicamente. No caso dos educandos que participam dos movimentos sociais, a inserção dessa realidade em sala de aula passa a ser garantida legalmente. Isto quer dizer que os sistemas de educação, em sua maioria municipal e estadual, que negam a participação dos movimentos sociais na escola, estão desrespeitando a legislação vigente específica sobre a Educação do Campo.

Os conteúdos que tragam a sua realidade para a sala de aula e o seu histórico de lutas para a conquista da terra, no caso dos camponeses assentados, fazem com que os estudantes-camponeses valorizem o seu modo de vida. Ao contrário da educação urbana e neoliberal que

disseminam a ideologia de que a urbanização e o agronegócio é a única forma de progresso existente. Com esta perspectiva a escola desestimulará os estudantes-camponeses do seu modo de vida ao mesmo tempo em que apresenta a cidade como superior e o lugar ideal para viver, morar, trabalhar, estudar, consumir, etc.

Algumas disciplinas específicas que auxiliem na organização da produção da propriedade, desde o cultivo do solo até a comercialização da produção[159] são itens que podem ser elencados entre os direitos conquistados por este inciso do artigo 28 da LDB.

A metodologia da Pedagogia da Alternância é um importante instrumento de ensino-aprendizagem para adequar a educação a realidade dos educandos do campo. Sua utilização é garantida pela LDB, tendo em vista que a mesma se enquadra no requisito a respeito da necessidade de adequação do calendário escolar aos ciclos agrícolas (períodos do plantio e da colheita) e as condições climáticas (períodos de secas e de cheias).

A importância desse item da lei que versa acerca da necessidade de um calendário específico para os sistemas de ensino nas áreas rurais está relacionada a uma questão fundamental que é a existência de uma enorme diferença entre as formas de produzir no campo e na cidade. A produção no campo depende do respeito aos ciclos naturais de plantio e de colheita, não dá para artificializar esta condição. Por mais mudanças técnicas que tenhamos, existe uma condição natural a ser respeitada na produção agrícola. Isto significa que o ***trabalho agrícola é sazonal***. Partindo dessa premissa, escolas no campo e escolas na cidade não devem acompanhar o mesmo calendário.

Tendo em vista que uma das razões na qual se fundamenta a necessidade da Educação do Campo é o modo de vida camponês, inerente a esta questão dos ciclos naturais de plantio e colheita está o modo de vida camponês. Pois, o trabalho familiar camponês possui uma dinâmica própria de produção que exige que os filhos ajudem no trabalho no período do plantio e da colheita. Então, quando temos um calendário escolar que não respeita esta especificidade, os resultados são bastante negativos.

Segundo Luiz Carlos Batista (1995) o fato de os pais necessitarem dos filhos nas safras, faz com que eles os retiram da escola neste período. O estudante-camponês é, inevitavelmente, solicitado para cumprir esta necessidade econômica específica dos camponeses. O balanço trabalho-consumo é uma regra inerente à condição camponesa. No

[159] Vamos ver no capítulo sobre a Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário como esta especificidade de produção e comercialização da agricultura familiar é um conteúdo bastante trabalho por meio do empreendedorismo rural. Aqui a discordância se dá na perspectiva política-ideológica assumida por esta experiência de Educação do Campo.

entanto, este se torna um dos itens causadores da ***evasão escolar no campo***. Daí, a necessidade de um calendário específico diferente do calendário urbano. Não temos que fazer o modo de vida camponês se adaptar ao calendário da educação urbana, mas o contrário, os sistemas de educação é que devem se adaptar ao modo de vida camponês.
Como temos uma lei que permite esta adaptação, ela tem que ser cumprida.

A adaptação a esta condição específica camponesa está interligada com o terceiro item do artigo 28 da LDB, qual seja a "adequação a natureza do trabalho rural". A característica particular do trabalho e da cultura camponesa re quer a aprendizagem de conteúdos e metodologias específicas, além de calendários adaptados. São três itens que se inter-relacionam mutuamente.

Todavia, apesar das conquistas que trouxe a LDB com relação à Educação do Campo, como explicamos, temos ainda algumas limitações na prática. As responsabilidades da educação em nível Fundamental são divididas. Nesta divisão, cabe ao município a responsabilidade do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Mas, um grande número ainda de secretarias municipais desconsideram o processo de resistência cultural e política do campesinato como importante elemento do processo educativo e optam em transportar os alunos da área rural para a cidade. São viagens, na maioria das vezes, cansativas que acabam desestimulando o educando a aprender. Pois, o estudante, além de trabalhar com a família, ainda tem que enfrentar a jornada da viagem para a escola (CAMACHO, 2008).

As secretarias municipais optam pelo transporte ao invés da instalação das escolas no campo porque encontram uma facilidade maior de organização e um gasto financeiro menor. Com o escreve Ademar Bogo:

> Da roça já nem se fala/É demais a crueldade/Ao invés de fazer escolas/Levam os jovens pra cidade.
> Dizem que é mais barato/Levar as crianças do mato/Isto é de sul a norte.
> Eles não estão falando/Mas com isto estão criando/A indústria do transporte[160].

Todavia, ao concentrarem todos os educandos do município na cidade, negam o direito desses estudantes as ***especificidades territoriais-educacionais*** garantidas pela lei. Mas, não é apenas isso. Ao negar esta especificidade nega-se, concomitantemente, a possibilidade de construção de uma identidade territorial e de classe camponesa, essencial para a produção/reprodução dos territórios camponeses. Esta é a velha prática educacional

[160]Poesia: Relíquias da Educação.

domesticadora que se contrapõe a proposta de Educação do Campo ***emancipatória***(NASCIMENTO, 2003; CAMACHO, 2008).

Com relação às ***Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*** (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, podemos dizer que elas representam "[...] um avanço real para a Educação Básica do Campo. Da mesma forma, o parecer da relatora está repleto de considerações bem fundamentadas na história da educação e no reconhecimento dos seus principais protagonistas". (FERNADES, 2004, p. 144).

Segundo Antonio Munarim, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que institui as "Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo", mesmo com algumas fragilidades de conteúdo, foi uma grande conquista dos sujeitos do campo. As diretrizes marcam um ponto de encontro entre o estado e sociedade. Elas definem a responsabilidade que o Estado tem em garantir o acesso à educação das classes subalternas respeitando sua diversidade cultural e, concomitantemente, diminuindo as desigualdades. Em suas palavras:

> [...] as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida em que consolidam e materializam direitos. A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual "ponto de encontro" entre Estado e Sociedade, que, neste caso, implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política. (2006, p. 18).

Neste sentido, podemos destacar as seguintes conquistas do documento para a consolidação da Educação do Campo. O texto do documento em seu ***artigo 2º*** explica os objetivos das diretrizes que é o de adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Vejamos o que diz o documento:

> **Art. 2º** Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (p. 22).

Em seguida, o documento menciona o que é a ***identidade da escola do campo***. A escola do campo é identificada enquanto aquela que está vinculada a realidade espacial-

temporal dos estudantes. Levando-se em consideração os saberes e a memória coletiva dos mesmos e valorizando o conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

> **Parágrafo único**. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (p. 22).

Nos ***artigos 9 e 10*** fica claro a defesa do protagonismo dos movimentos sociais, indicando que os mesmos poderão subsidiar políticas educacionais. A proposta é de criação de uma escola que seja resultante da participação da comunidade local, dos movimentos sociais e do sistema de ensino formal.

> **Art. 9º** As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.
> **Art. 10** O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

No ***Artigo 11***, inciso II, há no texto das diretrizes um incentivo para a construção de escolas autônomas que desenvolvam a autogestão: "**II** - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a ***autogestão*** no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino". (p. 24, grifo nosso).

Dentreos marcos legais conquistados, merece destaque o Decreto n° 7.352, de 04 de novembro de 2010, que elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado. Assim, a característica principal desse decretoé o "[...] reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade". (FONEC, 2012, p. 15). Vejamos o que diz o decreto:

> Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

O respeito a diversidade do modo de vida e da territorialidade dos sujeitos do campo é, também, outra marca central desse decreto. Entendendo-se por...

> I - ***populações do campo***: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
> II - ***escola do campo***: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (grifo nosso).

No Artigo 2º estão os princípios da Educação do Campo:

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
> V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

No artigo 3ºtem a afirmação de que o governo federal tem a obrigação de garantir políticas públicas de Educação do Campo:

> Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo.

No artigo 12 estão elemcados os objetivos do PRONERA:

> I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
> II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
> III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Outras conquistas da Educação do Campo estão presentes no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020). Entre elas podemos citar com relação a "**Meta 2**: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos". As estratégias:

> 2.5) Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de ***formação de professores para a educação do campo***, com especial atenção às classes multisseriadas.
> 2.7)Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticasentre a escola e o ambiente comunitário, em prol da ***educação do campo*** e da educação indígena. (grifo nosso).

Todavia, apesar das conquistas alcançadas pelos movimentos camponeses no que concerne a Educação do Campo, elas não chegaram a todos os lugares com a mesma intensidade. De acordo com Cds, o MST luta no estado de São Paulo para conquistar o direito de ter uma educação que respeite a realidade dos educandos-assentados, pois a proposta de educação pública estadual não inclui a realização de um ensino que respeite as especificidades dos estudantes-camponeses-assentados. Ainda continua sendo aplicado os mesmos conteúdos e metodologias dos grandes centros urbanos nas escolas dos assentamentos.

> A nossa luta também nos assentamentos e nos acampamentos é por uma experiência de Educação do Campo, mas nós sabemos que, principalmente, aqui em São Paulo é uma proposta de educação do governador Serra, ela é homogênea, ela não respeita a realidade das famílias, porque o mesmo conteúdo, a mesma metodologia que é utilizada nos grandes centros, como a cidade de São Paulo, é utilizada nas cidades do interior e é utilizada nas escolas dos assentamentos. Então, o governo quer dominar, quer controlar o conhecimento da população aqui no Estado de São Paulo. A nossa luta é por uma educação que respeita as experiências [dos movimentos sociais] [...]. (ENFF, Jul. 2010).

De acordo com GM, militante do MST e estudante do CEGeo, há de se tomar muito cuidado quando afirmamos que determinada experiência pode ser considerada como Educação do Campo. Pois, podemos cair em um modismo e toda educação praticada no campo virar sinônimo de Educação do Campo. Estas experiências devem ser mais bem analisadas na perspectiva dos princípios político-ideológicos que compõem estas experiências.

> E aí virou muito assim, todo mundo, é muito bonito falar Educação do Campo, o governo ele começa a pregar essas coisas e aí vira muito banal, de qualquer forma a educação, diz que é, mas não é, tem que ter muito cuidado quando se fala nessa Educação do Campo, vai ser algo bem mais amplo, diferente. Muitas vezes, a gente até se pergunta se a nossa escola itinerante

> *tá* mesmo fazendo Educação do Campo ou nós estamos só, no diz que é Educação do Campo, mas na prática não faz, tem muitas dessas questões. (ENFF, Jul. 2010).

Ainda, segundo Jsf, militante da Pastoral da Juventude Rural e educanda do CEGeo, existem muitas escolas que dizem que trabalham na perspectiva da Educação do Campo, mas não é isso que enxergamos na prática.

> [...] As escolas do campo, que estão no campo, ainda carregam consigo as grades curriculares da cidade [...] não se modificou nada, então parece ser uma tortura. Então, não basta apenas assim "a nossa escola trabalha com a proposta de Educação do Campo" se a grade curricular é a mesma tal qual da cidade. Então não é a Educação do Campo. [...]. Então, o desafio maior hoje é nas escolas tradicionais que não *tá* ligada ao Movimento, às organizações do campo, é organizar o currículo de forma diferenciada. [...]. E aí ainda não conseguimos fazer isso. (UNESP, Jan. 2011).

Apesar dos avanços conquistados pela lei, é necessário termos a convicção de que a luta continua, pois sem a luta as leis não se materializam. É preciso acreditarmos na mudança como uma condição fundamental. Nas palavras de Bernardo Mançano Fernandes:

> [...] Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correntes correm o risco de ser letra morta no papel. É fundamental que os sujeitos que construíram as condições para que tivéssemos essas Diretrizes continuem a acreditar que mudar é difícil, mas é possível, como afirma Paulo Freire [...]. (2004, p. 144).

A luta dos sujeitos do campo fez com que suas demandas se materializassem em políticas públicas de Educação do Campo. Sendo que "[...] o argumento jurídico que sustenta a legitimidade dessas políticas é exatamente o fato de caber ao Estado a obrigação de considerar as consequências decorrentes de diferenças e desigualdades históricas quanto ao acesso a tais direitos" . (FONEC, 2012, p. 10). Desta forma, a transformação do debate da Educação do Campo em políticas públicas, a partir da legislação vigente, nos remete a considerar este fato como sendo a materialização do paradigma da Educação do Campo na sociedade. Fato este possível devido a luta do campesinato em conjunto com intelectuais-militantes que auxiliam na territorialização do Paradigma da Educação do Campo desde a academia às escolas no campo. Todavia, apesar das conquistas, a luta continua...

CAPÍTULO V - O CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - CONVÊNIO /INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PQA

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=fotos+geografia&tbm=isch&imgil=>
Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=fotos+do+simbolo+pronera&tbm=isch&imgil=>

A Geografia é do mundo

Menos do meu mundo

Não há riachos, nem cachoeiras

Nem grotas, chã ou ladeira

Só uma tal de vertente

De uma realidade tão diferente

Falam da floresta equatorial

Muito do Pantanal

E quase nada da caatinga

Que é o meu normal

Não falam do umbuzeiro, xiquexique ou calombi

Vegetação tão frequente

Nas matas do Cariri

Mostram o Himalaia e o Monte Everest

E pouco falam do Planalto do Borborema

Bem aqui no nosso Agreste

João Paulo A. de Lima

> [...] a Geografia tem no seu conjunto de elementos permite trazer teorias que vão ajudar complementar ações [...]. Essa é a expectativa nossa, dos militantes que tão fazendo o curso, mas também no Movimento se vai ganhando força inclusive essa idéia, onde nós podemos buscar no ***conhecimento acumulado da humanidade*** elementos que nos ajudem... [...] claro que não tem que negar outros conhecimentos, eles se completam, mas a Geografia é fundamental. [...]. (JV, ENFF, Jul. 2010).

> Isso significa um marco na história do pensamento geográfico brasileiro. Se até então a geografia estudava os Movimentos Sociais, ***agora são os Movimentos que estudam a geografia***, conhecem seus potenciais, suas limitações, apropriam-se do conhecimento geográfico acumulado no inteiror da academia e o faz instrumento de transformação nos espaços onde atuamos, produzindo dialeticamente uma geografia essencialmente transformadora. Colocando o conhecimento a favor da justiça social, no interior de uma sociedade classista. Demarcando teoricamente, politicamente e ideologicamente seu território de produção científica. (SILVA[161], 2010, p. 7, grifo nosso).

Neste capítulo, buscamos mostrar como ocorre, na prática, uma experiência de Educação do Campo construída a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária: o Curso Especial de Graduação em Geografia - CEGeo. Entendemos que essa experiência é uma materialização do Paradigma Originário da Educação do Campo.

A discussão do CEGeo perpassa o debate do território das políticas públicas de Educação do Campo na lógica da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária onde temos o ***Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária***. O PRONERA é a construção teórica-prática da Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Este programa tem como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento.

Com base nos pressupostos teórico-metodologicos da Educação do Campo apresentada no capítulo IV, e com base na política pública do PRONERA, buscamos pensar a lógica que permeia a construção do ***Curso Especial de Graduação em Geografia*** (licenciatura e bacharelado). O Curso Especial de Graduação em Geografia é um curso construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e Estado por meio do PRONERA. O PRONERA foi a política pública que permitiu a materialização na prática da Educação do Campo. Uma conquista da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses.

Este curso foi organizado apartir de uma parceria construída entre a ***Via Campesina*** –Brasil; a Escola Nacional Florestan Fernandes – ***ENFF***; a Faculdade de Ciências e

[161] Formado no CEGeo, Militante do MPA/ES e do RACEFAIS.

Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – ***UNESP*** - *Campus* de Presidente Prudente; o Ministério do Desenvolvimento Agrário – ***MDA*** e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – ***INCRA*** por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – ***PRONERA.***

A turma nomeada pelos educandos-camponeses de Milton Santos, contava inicialmente, em 2006, com 60 estudantes, no qual destes se formaram 46 em 2011. Todos representando movimentos sociais ligados a ***Via Campesina - Brasil***:MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas) e PJR (Pastoral da Juventude Rural), RACEFAES (Rede de Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo), MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo),EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afro-descedentes e Carentes)e o MCP (Movimento Consulta Popular).

Este curso teve como metodologia a Pedagogia da Alternância, ou seja, alternava o entre os ***territórios educativos*** (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012) do Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Sendo que os Tempos Escolas ocorriam em janeiro e fevereiro na ***Universidade Estadual Paulista*** em Presidente Prudente/SP e em julho e agosto na ***Escola Nacional Florestan Fernandes*** – ENFF em Guararema/SP. Os camponeses-militantes licenciados e bacharéis vão utilizar os conhecimentos geográficos aprendidos nos CEGeo na escola do seu assentamento, na militância dos movimentos socioterritoriais que fazem parte, nos cursos de formação de militantes, na construção de projetos de políticas públicas etc. difundindo, assim, conceitos e concepções da Geografia libertadora nas suas bases. Consideramos que o CEGeo objetiva formar educadores-camponeses militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses. O curso possibilita qualificar o debate dos militantes dos movimentos camponeses; pensar a realidade da comunidade, na qual se encontram inseridos; entender o processo de disputa/conflito de classe/territorial existente no campo a partir do avanço do capitalismo no campo; auxilia os camponeses a resistir e a conquistar novos territórios.

Neste capítulo foi dado ênfase aos trabalhos de campo feitos na UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, *Campus* de Presidente Prudente) e na Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFFonde entrevistamos, em sua maioria, os estudantes-militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses ligados a ***Via Campesina – Brasil***. Estes nos relataram a sua trajetória de

militância e de vivência do modo de vida camponês antes de sua chegada ao curso e nos disseram como entendem que o Curso Especialde Graduação em Geografiacontribuem para a sua militância e para intervenção em sua comunidade.

Para a construção desse capítulo utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos. Primeiramente, fizemos a análise dos seguintes documentos: Manual de Operações do PRONERA e o Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia. Na segunda etapa fizemos 04 trabalhos de campo relacionados ao Curso Especial de Graduação em Geografia, dois na UNESP de Presidente Prudente/SP e dois na Escola Nacional Florestan Fernandes em Guararema/SP. Por meio da observação participante, nestes trabalhos de campo, fotografamos e anotamos as informações que consideramos como mais relevantes. Também, entrevistamos, por meio de um questionário semi-estruturado, os sujeitos envolvidos no processo de funcionamento do Curso Especial de Graduação em Geografia: educadores-professores, educandos (estudantes-camponeses), coordenadores do curso, monitores etc. No terceiro momento,transcrevemos as fontes orais. Posteriormente, trabalhamos com as fontes orais numaperspectiva de uma pesquisa qualitativa, não objetivando quantificar as respostas, mas sim, incorporar à tese asargumentações dos sujeitos da pesquisa que fossem mais pertinentes.

Neste capítulo, portanto, conheceremos quem são os educandos-camponeses-militantes que compuseram o CEGeo, bem como, poderemos verificar como se deu esta relação dos movimentos camponeses na universidade e as contribuições de ambos para a construção de um conhecimento científico em diálogo com os movimentos camponeses e os seus desdobramentos para luta da resistência e territorialização camponesa.

5.1 - O PRONERA COMO CONSTRUÇÃO PRÁTICA E TEÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DO PQA

> *Falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu:* ***a educação como direito dos povos do campo****.* (ARROYO, 2004b, p.100, grifo nosso).

> [...] a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

> (Pronera) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. ***As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam.*** A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, ***a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo***, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006, p. 28, grifo nosso).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública dogoverno federal, específica para e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (SANTOS, 2012). Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. Implantação deste programa permitiu que milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária tenham o direito do acesso a diferentes níveis de ensino (BRASIL/PRONERA, 2011).

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). Este período foi marcado pelo ascenso da luta pela Reforma Agrária conduzida pela mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional. Sobretudo, depois do Massacre de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Foi o momento de trazer a público outras pautas normalmente esquecidas, entre elas a situação da Educação no Campo: falta de escolas e de educadores com condições de acesso apenas aos anos escolares iniciais (SANTOS, 2012). Portanto, a inserção da Educação do Campo na agenda pública se dá a partir da ação dos movimentos socioterritoriais camponeses, sobretudo, do MST. As experiências educativas alternativas que vinham desenvolvendo em seus acampamentos e assentamentos foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. Foi quando em 1998 ocorreu a ***1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo***, cujo objetivo era de sensibilizar a sociedade e os órgãos governamentais a respeito da importância de implantação das políticas públicas para garantir o direito de uma educação adequada para a população do campo. No contexto da implementação de ***ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais***, é que foi elaborada a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A partir de dois de outubro de 1997 representantes das seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP)[162], reuniram-se na UnB para discutirem a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos Projetos de Assentamentos. Desse encontro foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. A proposta era que as universidades integrassem a parceria com o INCRA. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o PRONERA (BRASIL/PRONERA, 2011).

Então, em abril de 1998 o PRONERA foi criado com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos moradores dos assentamentos de Reforma Agrária. No entanto, apesar de ter iniciado suas atividades com a educação de jovens e adultos, já em 1999 ampliou suas modalidades educativas para os cursos técnicos/profissionalizantes e os de ensino superior, sendo que atualmente conta, também, com pós-graduação (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).Em junho de 2009, por meio da inclusão do artigo nº 33 na lei nº 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o Pronera. Em 4 de novembro de 2010, o presidente da República editou o decreto nº 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Esta lei e o decreto confrem novo status ao Pronera, de política permanentede Estado independentemente do governo em exercício (SANTOS, 2012). O PRONERA compreende hoje as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural. Todas estas modalidades de educação estão pautadas em ***metodologias de ensino adequadas a realidade sociocultural do campo*** (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).

No período de 1998 a 2010, o PRONERA foi responsável pela escolarização e formação de cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária. O Programa capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos Projetos de Assentamento de

[162] Universidade objeto de nossa pesquisa.

Reforma Agrária e agricultura familiar (BRASIL/PRONERA, 2011). De acordo com o Manual de Operações do PRONERA, o Programa atende aos seguintes projetos:

> Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio; Capacitação e escolaridade de educadores para o ensino fundamental nas áreas de Reforma Agrária; Formação inicial e continuada e elevação da escolaridade de professores que não possuem formação, sendo nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das ***licenciaturas***; Formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional; Curso técnico profissional; ***Formação profissional de nível superior***, de âmbito nacional, estadual e regional em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo; Especialização em Residência Agrária e Educação do Campo. (2011, p. 26, grifo nosso[163]).

Os objetivos dos cursos em nível superior do PRONERA são de garantir a formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL/PRONERA, 2011). Para alcançar estes objetivos, os cursos devem contemplar a realidade dos assentados. É necessário ter uma consistente formação possa estabelecer uma relação entre ***teoria e prática*** para que ao mesmo tempo em que os educandos-camponeses se formam, encontrem também soluções para os problemas existentes na realidade da qual se encontram inseridos. Conforme está escrito no Manual de Operações do PRONERA: "Os cursos devem possuir uma ***sólida formação teórica*** e contemplar as situações da ***realidade dos assentados*** a fim de que os educandos encontrem ***soluções para os problemas*** e, simultaneamente, capacitem-se". (2011, p. 72, grifo nosso).

Para Mônica Castagna Molina, o PRONERA é a construção teórica-prática da Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Os dois movimentos fazem parte do mesmo tempo histórico. O programa funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. Este programa tem como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento. Em suas palavras, o PRONERA está "[...] realimentando as práticas educacionais em que os sujeitos, o seu território, as formas de organização do trabalho, a cultura, são fundamentais para instituição de ***um outro modelo***

[163] Destacamos os projetos de ensino superior por ser parte de nosso objeto de estudo.

desenvolvimento, socialmente justo e ecologicamente sustentável". (2004, p. 61, grifo nosso).

Ainda, o PRONERA significa: "[...] uma rica experiência de ***construção coletiva do conhecimento*** e de possibilidades de novas relações sociais". (MOLINA, 2004, p. 11, grifo nosso). Seus cursos proporcionam uma troca de saberes entre os educandos-camponeses e os professores-educadores. É no ***diálogo*** e no embate entre ***saberes populares*** e ***saberes científicos*** que formamos o conhecimento. Ao mesmo tempo em que a produção coletiva do conhecimento elaborado influencia nos projetos individuais. Todas estas modalidades de educação promovidas pelo programa são fundamentais para a formação de uma identidade dos sujeitos do campo. Sendo que esta identidade está relacionada com a forma como o indivíduo faz a leitura do mundo e de suas ações. Em outras palavras:

> Em qualquer uma das modalidades de ensino, as práticas educativas e a vivência compartilhada dos alunos constituem-se em momentos fecundos do processo de ***formação identitária dos sujeitos***, que diz respeito à maneira como o indivíduo percebe o mundo, os outros, a si mesmo e suas ações. É no contexto social em que se inserem, no bojo das relações interpessoais, ***no confronto de saberes entre os educandos e os educadores***, ***na produção social do conhecimento*** que os jovens e adultos educandos ressignificam seus projetos pessoais. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b, p. 47, grifo nosso).

O ***Diálogo de Saberes*** é uma metodologia que reconhece o conhecimento dos sujeitos do campo - ***saber popular*** -, articulando-o/questionando-o com conhecimento mais sistematizado – ***técnico-científico*** - produzindo novas sínteses. O conhecimento popular e o conhecimento científico não são concebidos como antagônicos, mas articulados e complementares (TONA; GUHUR; TARDIN, 2010). Os camponeses sempre produziram na prática os seus conhecimentos. Esses conhecimentos produzidos pela prática não podem ser desprezados pelo saber acadêmico-científico. Não cabe apenas aos especialistas dos conhecimentos científicos validar ou não tais saberes. Os saberes da tradição e os saberes científicos podem conviver e se completarem mutuamente (MENEZES NETO, 2009). Esta relação de convivência e complementaridade é explicada por Maria da Glória Gohn da seguinte forma: "[...] o conhecimento científico é uma exigência imperiosa, para desvendarmos a fetichização da realidade. O saber científico é a superação do saber popular, no sentido do seu desocultamento (e não a acepção pedante de 'superioridade')" (*apud* TONA; GUHUR; TARDIN, 2010, p. 178).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Para Paulo Freire, a prática social e política, a experiência e o senso comum, devem ser respeitados e podem servir de base para o projeto educativo. No entanto, o conhecimento já acumulado e sistematizado não pode ser negado. Com relação ao senso comum o mesmo deve ultrapassar o nível da ingenuidade, pois existem práticas muito conservadoras e questionáveis nas classes populares. Superar a ingenuidade do conhecimento popular é fundamental numa educação emancipatória. É necessário, além de reconhecermos a opressão advinda das classes dominantes, também reconhecermos a ideologia dominante que está impregnada nos oprimidos (MENEZES NETO, 2009). Paulo Freire explica que o dever do intelectual é intervir sobre o saber informal, mas não de maneira autoritária. O senso comum deve ser o ponto de partida e não o de chegada.

> O intelectual interfere, ***o intelectual não se omite***. A postura democrática difere da postura autoritária apenas porque a intervenção democrática envolve o outro também como sujeito da própria intervenção [...]. O ponto de partida da prática educativa está, entre outras coisas, no ***senso comum***, mas enquanto ***ponto de partida***, e ***não ponto de chegada*** ou ponto de "ficada". (*apud* MENEZES NETO, 2009, p. 34, grifo nosso).

É necessário ressaltar que ele discorda dos pensadores que menosprezam o senso comum e partem da rigorosidade científica ao invés do senso comum, pois para ele o conhecimento científico vem após o conhecimento popular. A busca do conhecimento é iniciada na curiosidade – curiosidade epistemológica- é isso que move a humanidade. A partir dessa curiosidade é que é criado o rigor do método científico.

> Continua em mim, o respeito intenso à experiência e a identidade cultural dos educandos. Isso implica uma identidade de classe dos educandos. E um grande respeito, também, pelo ***saber "só de experiências feitas"***, como diz Camões, que é exatamente o ***saber dosenso comum***. ***Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico***. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois. A gente começa com uma ***curiosidade*** indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo de ***curiosidade epistemológica***. Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer. (FREIRE *apud* MENEZES NETO, 2009, p. 35, grifo nosso).

Para Roseli S. Caldart, quando falamos em diálogo de saberes temos que entender este processo na sua complexidade. Neste processo, deve ocorrer a valorização da experiência

dos sujeitos de maneira que este diálogo tenha como objetivo a superação da dicotomia existente entre ***trabalho manual e trabalho intelectual***[164].

> Essa compreensão sobre a necessidade de um "diálogo de saberes" está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular. [...]. Do ponto de vista metodológico, isso tem a ver com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valoriza a ***experiência*** dos sujeitos (Thompson) e que ajuda na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que se produz por meio dela, colocando-se na perspectiva da superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista. (2010, p.112, grifo do autor).

Com a grande quantidade de projetos que foram desenvolvidos a partir do PRONERA, em diferentes níveis de escolarização e em parceria com diferentes instituições e movimentos sociais e sindicais, este programa faz avançar o debate da Educação do Campo. Ao mesmo tempo, a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, por meio dos diversos eventos, se torna uma referência ao PRONERA. Cada uma dessas práticas se articulam e se inter-relacionam auxiliando na territorialização da Educação do Campo, nas universidades, nos movimentos sociais, nas políticas públicas, nos assentamentos e na sociedade em geral. Dessa maneira, o programa cria novos espaços para discutir teorias e metodologias para a Educação do Campo e produzir novos significados nas relações entre educação-participação-autonomia-democracia e desenvolvimento territorial sustentável. Corroborando neste sentido Mônica Castagna Molina afirma que:

> Com mais de uma centena de projetos já desenvolvidos, nos diferentes níveis de escolarização, em parceria com dezenas de instituições universais e movimentos sociais e sindicais, o Pronera provoca a aceleração tanto do debate quanto das ações da Educação do Campo. Ao mesmo tempo, a trajetória construída pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, por meio dos diversos encontros estaduais e dos seminários nacionais já promovidos, também serve de espelho para o Pronera, ou seja, enquanto cada uma das práticas executadas em cada projeto empurra para frente a Educação do Campo, cada uma das práticas em particular pode agora se olhar no espelho da Educação do Campo, justamente para ter uma referência de reflexão, de avaliação de parâmetros. (2004, p. 61-62).

Enquanto uma política pública, resultado da conquista dos movimentos sociais camponeses, o PRONERA cumpre a função de elevar o nível de escolaridade dos assentados.

[164] Essa formação deve demarcar a contra-hegemonia à educação do agronegócio, inserindo as discussões da escola unitária, debatida por Antonio Gramsci, que apresenta a indissociabilidade entre a teoria e prática, o trabalho manual e intelectual [...]. (MENEZES NETO, 2009).

Seu princípio fundamental está embasado no direito constitucional do acesso de todos à educação básica. Ele avança na promoção de uma cultura do ***direito de todos à educação de qualidade no meio rural***, mas, além disso, inova na formulação de uma ***Pedagogia do Campo*** (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b).

> Nos assentamentos da Reforma Agrária espalhados por todo o Brasil vivem hoje mais de 500 mil famílias que demandam a ***efetivação do direito constitucional a uma educação básica*** que atenda a suas necessidades para alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades de modo sustentável. Promover a alfabetização e elevar o nível de escolaridade desse segmento populacional, por meio de ações educativas articuladas entre si, foi o desafio a que se propôs a Pronera, uma política pública singular, incluída na agenda governamental por pressão da sociedade civil. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a, p. 33, grifo nosso).

A política pública de Educação do Campo não teve sua origem no Estado, mas sim nos movimentos sociais do campo. Estes já haviam construído experiências de educação popular do campo. O Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC)[165], apenas abriu um espaço para as vozes dos sujeitos que reivindicavam uma política pública de Educação do Campo. Reivindicavam a obrigação do Estado em garantir o direito de todos à educação pública. A busca da conquista de uma escola pública de qualidade como ***"direito de todos e dever do Estado"*** é a síntese dos objetivos de uma política pública de educação(MUNARIM, 2006).

As funções do PRONERA vão além da escolarização dos assentados, existem várias contribuições específicas destePrograma. Dentre as contribuições podemos destacar que esse programa apesar de ser em âmbito nacional considera a ***diversidade cultural regional*** e a organização socioterritorial das diversas dimensões política, econômica e social de cada assentamento; fortalece parcerias na implantação dos projetos; estimula a participação de diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas; reelabora permanentemente a abrangência e o conteúdo da Educação do Campo como política pública; articula a política da educação com outras políticas de saúde, trabalho, cultura etc.; insere na agenda política de alguns Estados e Municípios brasileiros a Educação do Campo (MOLINA, 2004).

[165] É importante salientar que o MEC não faz parte da trajetória histórica de luta pela Educação do Campo. A conquista da Educação do Campo, enquanto educação formal, significa a conquista da classe camponesa sobre uma fração do desse território em disputa, que é o Estado.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

O PRONERA se propõe a promover uma formação educacional "[...] valorizando a ***identidade sociopolítica e cultural*** dos alunos e articulando os conhecimentos científicos e os sociais produzidos no contexto em que estão inseridos, com vistas à melhoria da qualidade de vida nos assentamentos rurais". (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a, p. 45, grifo nosso). Articulado com outras políticas públicas, busca a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo. Neste modelo, a educação cumpre um papel fundamental. Sua contribuição é na formação de profissionais para atuarem nos assentamentos, como educadores ou como profissionais das ciências agrárias.

> [...] leva-nos a crer na possibilidade de formulação de políticas públicas articuladas, com vistas à construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo em que a educação tenha um papel primordial. É desse modo que o Pronera se constitui numa ferramenta fundamental para a inclusão social, quando realiza a profissionalização de jovens e adultos para atuarem no desenvolvimento dos assentamentos, seja como educadores seja como profissionais das ciências da terra. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b, p. 56, grifo nosso).

Os objetivos doPrograma estão fundamentados em consonância com as ***Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo***. Ele promove uma diversidade de práticas relacionadas a cada projeto e a cada contexto singular socioespacial criando algumas inovações pedagógicas. Neste sentido, podemos pontuar algumas características fundamentais dos cursos que são promovidos pelo PRONERA. A primeira característica fundamental é a ***flexibilidade de organização dos cursos.*** Esta flexibilidade seconcretiza nas diretrizes político-pedagógicas elaboradas para os cursos. Isto permite o ajustamento do ensino à especificidade do contexto do campo. Sendo condizente com as diferenças identitárias e socioculturais dos territórios camponeses adaptados em todas as particularidades socioespaciais na qual os cursos estão inseridos. A segunda característica é a metodologia da ***Pedagogia da Alternância.*** O regime de alternância é adotado nos cursos de formação de educadores e nos cursos de formação profissionalizante. É uma forma de organizar a aprendizagem em dois tempos-espaços integrados: Tempo Escolae o Tempo Comunidade[166]***(territórios educativos)***. A terceira característica é a ***avaliação final da aprendizagem*** por meio de um ***trabalho de conclusão de curso***, visando unir teoria e prática. A quarta característica é o ***caráter sistêmico de formação.*** Significa que existe uma articulação de ações educativas que se complementam e interagem. Assim, enquanto a

[166] Este debate já foi feito no capítulo IV, nos princípios da Educação do Campo, e será feito novamente ao discutirmos o Curso Especial de Geografia do PRONERA.

formação de educadores-assentados qualifica o ensino das crianças, jovens e adultos do campo, ao mesmo tempo se eleva o nível de escolarização da população assentada do campo A quinta característica diferencial do Programa é o princípio da ***interatividade e participação***. Quer dizer que existe uma ***dinâmica de construção coletiva*** ede ***gestão compartilhada*** nas diversas instâncias organizacionais. Os educandos participam das diversas etapas que dizem respeito à elaboração e funcionamento dos cursos: metodologia, currículo, escolha de docentes etc. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b).

As propostas pedagógicas do PRONERA são compostas por práticas voltadas às áreas de Reforma Agrária que são as seguintes: a ***diversidade cultural***, os ***processos de interação*** e ***transformação do campo***, a ***gestão democrática***, o ***acesso ao avanço científico*** e ***tecnológico.***Para orientar estas práticas temos quatro princípios fundamentais: o ***diálogo***, a ***práxis***, a ***transdisciplinaridade*** e a ***equidade.*** O primeiro é o princípio do ***diálogo*** que significa a construção coletiva do conhecimento valorizando os diferentes saberes por meio de uma dinâmica de ensino-aprendizagem que afirme o respeito à cultura camponesa e a produção coletiva do conhecimento. O segundo é o princípio da ***práxis*** que pressupõe o processo dialético de ação-reflexão-ação como uma característica fundamental do processo educativo. Construindo uma educação a partir da realidade, interpretando-a de maneira crítica, com a proposição de uma ação concreta transformadora,por meio de uma dinâmica de ensino-aprendizagem que valorize e gere o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas, interpretação crítica e aprofundamento teórico. O terceiro é o princípio da ***transdisciplinaridade*** que permite a relação dialética entre os ***saberes locais e globais***. Permite, também, o diálogo entre os diversos campos dos saberes para que possa contemplar a diversidade do campo em suas múltiplas dimensões: ***sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia.*** O quarto princípio é o da ***equidade.*** Este princípio permite a relação com outras políticas públicas que buscam a inclusão social, desenvolvimento e redução regional das desigualdades. Principalmente, aquelas políticas implementadas em áreas onde a população tenha um baixo nível de escolaridade(BRASIL/PRONERA, 2011).

Os pressupostos pedagógicos para atender estes princípios devem estar embasados em uma pedagogia crítica e, mais especificamente, próxima à pedagogia libertadora freireana. Cuja proposição é uma ***educação problematizadora, dialógica e participativa*** (BRASIL/PRONERA, 2011). São três as etapas de construção dessa pedagogia. A primeira é a investigação dos temas geradores a partir da comunidade ou do grupo envolvido. A segunda

é a abordagem crítica desses temas. A terceira é a proposta de ações concretas de intervenção na realidade. Conforme o Manual Operacional do PRONERA as três etapas básicas são:

> 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/PRONERA, 2011, p. 23, grifo nosso).

A Comissão Pedagógica Nacional cuida para que os projetos se orientem por cinco princípios fundamentais que compõe o PRONERA: a ***inclusão***, a ***participação,*** a ***interatividade***, a ***multiplicação*** e a ***parceria*** (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a). A ***inclusão*** é o princípio que defende a ampliação das condições de acesso à educação.A ***participação*** é a garantia que os beneficiários e seus parceiros têm participarem da elaboração, execução e avaliação dos projetos.A ***interatividade*** diz respeito à forma como as parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas estabelecem um diálogo permanente.A ***multiplicação*** diz respeito à ampliação não só o número de alfabetizados, mas também de monitores, profissionais e agentes mobilizadores que podem dar continuidade aos processos educativos. A ***parceria*** é a condição para a realização das ações do PRONERA. São considerados parceiros do programa: as Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão, Públicas e Privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; Os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário (BRASIL/PRONERA, 2011).

De acordo com Clarice Aparecida dos Santos (2012), oPRONERA instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dessesprincípios de***participação e multiplicação***. A ***participação*** se realiza pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que, em conjunto com os demais ***parceiros***, decidirão sobre a ***elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos***. Com relação a ***multiplicação***ela visa à ampliação não só do número de pessoas formadas em diferentes níveis de ensino, mas possibilita a presença de educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária.

A partir desses princípiospodemos dizer que o PRONERA implica, necessariamente, na necessidade de pensar o campo em sua totalidade. De pensar a Reforma Agrária não

apenas como uma política compensatória de acesso a terra, mas como um ***outro projeto de desenvolvimento*** para a sociedade. Neste projeto é necessário discutir a questão agrário-agrícola, a saúde, a educação etc. Nesta perspectiva, o programa implica em pensarmos um ***sistema público de educação para camponeses***. Na formação pedagógica implica em pensar os processos de formação humana, a partir de um ser humano concreto, cuja constituição enquanto ser se dá historicamente(CALDART *apud* MOLINA 2004). A construção da transdisciplinaridade permite uma interpretação mais complexa, rica e variada sobre nós e o mundo. Outra questão relevante, e que insere o ***PRONERA em uma política pública do Paradigma da Questão Agrária,*** é que tanto o PRONERA quanto a Articulação Nacional formam o que concebemos como Educação do Campo. Sendo que é necessário destacar que a Educação do Campo não diz respeito apenas a uma concepção pedagógica. Ela é uma ***visão sobre o campo***. Uma concepção de ***modelo de desenvolvimento***, cujos protagonistas são os sujeitos do campo. O PRONERA nos permite ter uma visão ***transdisciplinar*** no que concerneao campo. Por meio deste programa, não tem como pensar a Educação do Campo sem pensar o ***Campo***, a ***Reforma Agrária***, os ***Movimentos Camponeses***, a ***Universidade,*** a ***Luta de Classes***, o ***Conflito***, as ***Disputas Territoriais*** etc. A partir desteprograma temos um processo de ruptura com as concepções deordem, determinismo e previsibilidadepara oindeterminado, o criativo e o imprevisível. A participação de diversos sujeitos no processo de construção das políticas públicas não permite elaborações estáticas acerca da realidade. Os conceitos de ***Educação*** e de ***Campo*** estão sendo reformulados pelas lutas dos movimentos sociais do campo (MOLINA, 2004). É necessário pensarmos, também, ***no Campo da Educação do Campo***. Não existe Educação do Campo no campo do latifúndio. No campo sem movimentos sociais camponeses. No campo sem gente. No campo das *commodities.*

O PRONERA e suas diferentes modalidades educativas só foram possíveis de serem implantadas devido à garantia e a estabilidade para reprodução social dos camponeses assegurados pelo ***acesso a terra***. Por isso, para podermos pensar o projeto pedagógico-político-ideológico da Educação do Campo e o PRONERA temos que refletir a respeito da ***questão agrária brasileira***. Além do debate da construção de uma educação específica para os povos do campo, temos que pensar no caráter político da ***Reforma Agrária***, tendo em vista que sem a mesma não existe PRONERA. Como explica Mônica Castagna Molina:

> Pensar a ***Educação do Campo e o Pronera*** como elementos de um mesmo ***projeto político pedagóg***ico exige de nós uma reflexão anterior, que é a questão agrária brasileira. É necessário entendermos a partir de qual compreensão da questão agrária se estrutura este movimento, em que

> contexto o Pronera faz sentido. Ou seja, assim, como para o movimento por uma Educação do Campo só há sentido discutir uma proposta educacional específica para o homem do campo dentro da perspectiva de construção de um novo modelo de desenvolvimento, no Pronera também é preciso ter claro à qual ***concepção de Reforma Agrária***, suas práticas e seus pressupostos teóricos fazem sentido. (2004, p. 63, grifo nosso).

Os dados nos mostram a necessidade da Reforma Agrária, pois a concentração fundiária ainda é intensa. Os dados indicam que "[...] enquanto mais de 2,4 milhões de imóveis, que representam 57, 6% do total, ocupam somente 6% da área, menos de 70 mil imóveis, que são 1,7% das propriedades, ocupam uma área equivalente à quase a metade da área cadastrada no Incra". (MOLINA, 2004, p. 64). Logo, a Educação do Campo e o PRONERA são, ao mesmo tempo, ***produto da Reforma Agrária e instrumento de luta pela Reforma Agrária***.

Os assentamentos dizem respeito, também, a uma concepção sobre o campo. A importância dos assentamentos não se limita a uma competitividade econômica com a agricultura capitalista – agronegócio – mas, na potencialidade contida neles de mudar as condições de alimentação, moradia, educação, saúde e emprego da população do campo que se encontra em níveis extremos de pobreza. Dessa forma, os assentamentos dizem respeito à multidimensionalidade dos territórios camponeses, espaços onde a vida se recria em sua totalidade. Ou seja, os assentamentos são espaços de vida, moradia, trabalho, estudo, produção, de alimentos, cuidado com a natureza etc. (MOLINA, 2004).

A ***Reforma Agrária***, assim como a ***Educação do Campo*** são territórios de ***disputas políticas*** (JESUS, 2004). Segundo Mônica Castagna Molina (2004), depois da criação do PRONERA, não é mais possível pensarmos a questão agrária sem discutirmos a Educação. Ele trouxe um outro olhar para pensarmos a Reforma Agrária. Outra característica marcante deste programa que possibilita pensá-lo com uma política pública no interior do território imaterial do Paradigma da Questão Agrária é o fato de que o mesmo tem no protagonismo dos movimentos sociais sua essência. É uma proposta de Educação do Campo construída junto com os sujeitos do campo e não para os sujeitos o campo. A elaboração desta política pública tem a participação efetiva dos movimentos sociais camponeses. O PRONERA demonstra, concretamente, a possibilidade de criarmos políticas públicas que conciliem a inclusão e a justiça social com a preservação da diversidade geográfica, histórica, antropológica etc. dos territórios camponeses. É a conjugação entre a educação e a sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, enfim, de suas relações materiais e simbólicas. Por isso, a Educação do Campo pode ser considerada como um novo paradigma

da elaboração de políticas públicas ao trazer inerentes a ela, simultaneamente, diferentes áreas do conhecimento científico. Além do campo da educação, a política pública de Educação do Campo agrega os campos de conhecimento de várias outras ciências de maneira a constituir um diálogo simultâneo e interdisciplinar a tal de ponto de se estabelecer como um novo paradigma de construção do conhecimento.

> [...] A Educação do Campo, constitui, a nosso ver, um novo paradigma para elaboração das políticas públicas que necessariamente traz em seu bojo a reflexão simultânea sobre diferentes campos científicos: ***a Educação, aSociologia, a Economia, a Política, a História, a Filosofia***. É por isto que acreditamos que a Educação do Campo se constitui numa área transdiciplinar, e se afirma como um novo campo de produção do conhecimento. (MOLINA, 2004, p. 76, grifo do autor).

No terrtitório da academia, podemos elencar as seguintes contribuições do PRONERA: possibilitou o diálogo com uma nova perspectiva de produção do conhecimento e de pesquisa; legitimou o conflito na universidade com a entrada coletiva dos camponeses-militantes em turmas específicas no ensino superior; e inaugurou um novo paradigma ao reconhecê-los como sujeitos portadores de conhecimentos e não apenas objetos de pesquisa. Se tornou um instrumentos de cidadania e emancipação dos camponeses,na medida que visa a superação da histórica da condição de subalternidade dos camponeses aos interesses dominantes. Logo, este programa significa uma conquista do território imaterial camponês na esfera do Estado (SANTOS, 2012).

Sendo assim, mesmo que a relação entre Estado/Universidade/Movimentos Sociais, que engendra o PRONERA,seja permeada de conflitos, a partir das características descritas que são inerentes a esta política pública, podemos afirmar que o PRONERAauxilia como instrumento de resistência da territorialidadenão-capitalista camponesa, tendo como pressuposto teórico-político-ideológico a tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

5.2 - O PRONERA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE GESTÃO TRIPARTITE – ESTADO/UNIVERSIDADE/MOVIMENTOS SOCIAIS

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas. A primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. Mas, o tema de políticas públicas adquire caráter central a partir da II Conferência Nacional

de Educação Básica do Campo, quando se consolida com a expressão ***Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado.*** Nas palavras de Mônica Castagna Molina:

> Na história da Educação do campo, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas torna-se relevante porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do ***Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*** (Pronera). [...]. O tema das políticas públicas adquire ainda maior centralidade na história da Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão "***Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado***". (2012, p. 587, grifo nosso).

De acordo com Mônica Castagna Molina (2012), as políticas públicas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. Dentre estes direitos constitucionais está a educação. O Estado é obrigado, devido a Constituição Federal, a implantar ações que sejam capazes de criar condições de garantirem a igualdade de direitos a todos os cidadãos. Os direitos são universais, e somente o Estado tem condições de instituí-los mediante suas ações, ou seja, por meio de políticas públicas. As políticas públicas fazem parte da construção de uma concepção de igualdade jurídico-política presente em nossa sociedade atual. A radicalização da democracia é uma conquista importante. A "[...] noção da igualdade tem importância histórica ímpar, visto termos convivido durante muito tempo na história da humanidade com a ideia das diferenças intrínsecas entre seres humanos – por exemplo, nos séculos em que imperava o regime da escravidão. [...]". (MOLINA, 2012, 588). Todavia, se faz necessário frisarmos que a igualdade jurídica não significa, em sua essência, uma igualdade real. Na sociedade capitalista, a existência da propriedade privada impede que a igualdade seja conquistada em sua plenitude tendo em vista que no capitalismo alguns se apropriam privadamente dos meios de produção e da força de trabalho da grande maioria. A conquista da igualdade real requer mudanças estruturais, a superação deste sistema. Todavia, ainda assim, a radicalização da democracia vislumbrada na igualdade jurídico-política é muito relevante, pois é o resultado do acúmulo de conquistas da humanidade.

> A criação de condições para a existência da igualdade real exige ***mudanças estruturais profundas na sociedade***. [...]. Mesmo com esses limites e ressalvas, é ainda extremamente relevante à ***luta pela garantia da igualdade jurídico política,*** pois ela significa espaços de resistência dos avanços já

> conquistados pela humanidade em torno do ideal dos direitos humanos [...]. (MOLINA, 2012, p. 589, grifo nosso).

Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo serem muito grandes, isto obriga o Estado, respeitando a constituição, implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sidos privados historicamente do direito à educação escolar (MOLINA, 2012).

Em termos de política pública específica, por meio da interação com os movimentos sociais camponeses, a experiência do PRONERA conseguiu se relacionar com a extrema diversidade de situações presentes no campo brasileiro. Diversidade esta que envolve desde a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo, bem como a diversidade das condições culturais, ambientais, geográficas e de organização da produção agrícola. Esta característica do PRONERA somente foi possível devido à interlocução direta que foi travada com os protagonistas deste processo (MOLINA, 2004).

Sendo assim, o PRONERA, enquanto política pública, é uma experiência inovadora na medida em que foi implantada num território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação. Resultado da conquista, principalmente, dos movimentos sociais camponeses, o PRONERA, criado oficialmente em abril de 1998, tem o objetivo de reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolarização das crianças, jovens e adultos assentados. Sua inovação se dá a partir de duas características que lhes são inerentes. A primeira é a de criar e implementar uma metodologia de ensino relacionada a ***realidade sociocultural dos assentamentos***. A segunda característica inovadora do PRONERA é a de se constituir sob um modelo de gestão participativa envolvendo três parcerias fundamentais: ***universidades, movimentos sociais e governo federal***. Como explicam Márcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro:

> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) surge como uma experiência inovadora de educação voltada para a população dos assentamentos rurais da Reforma Agrária, em meio a um cenário historicamente marcado pela ausência de políticas e ações educacionais. Definido como um programa social do governo federal, o Pronera foi criado oficialmente em abril de 1998, como resultado de um processo de articulação alavancado especialmente pelos movimentos sociais do campo, com o propósito de inserir na agenda pública a discussão sobre uma política de direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade. Com o ***objetivo estratégico de reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolarização das crianças, jovens e adultos assentados***, o Pronera inova em duas direções: ***construir e empregar metodologias de ensino à realidade sociocultural dos assentamentos*** e exercitar um modelo de ***gestão colegiada, participativa e democrática***, envolvendo todos os parceiros –

> ***universidades, movimentos sociais e governo federal***. (2004b, p. 37, grifo nosso).

Esta parceria entre ***universidades, movimentos sociais e governo federal*** (Superintendências Regionais do Incra) é um ***modelo de gestão tripartite***. O grau de democracia na gestão compartilhada depende das características dos parceiros, isto é, do envolvimento e da forma de participação de cada sujeito (JESUS, 2004). As ***universidades*** cumprem as seguintes funções: fazer a mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), fazer a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos. Os ***movimentos sociais*** estão representados, principalmente, pelo MST, pelos sindicatos filiados a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles fazem a ligação direta com a comunidade[167]. O ***Incra*** é responsável pelo acompanhamento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional(ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).

Uma das funções da universidade neste convênio é a organização do ***espaço físico*** necessário. As salas de aula, auditórios, salas de reuniões, alojamentos, etc. deverão ser viabilizados pela instituição proponente (BRASIL/PRONERA, 2011). Para a ***aprovação dos convênios*** entre as Universidades e o PRONERA "as propostas curriculares dos ***cursos de nível superior*** e especialização devem estar de acordo com as diretrizes e normas do ***Conselho Nacional de Educação/***MEC, notadamente as ***Diretrizes Curriculares Nacionais*** de cada Curso ou Área". (BRASIL/PRONERA, 2011, p. 27, grifo nosso).O projeto necessita se adequar aos princípios, diretrizes, metas e orientações metodológicas e orçamentárias indicadas no ***Manual de Operações do PRONERA***. Deve estar em consonância também com as ***Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***, as ***Diretrizes Curriculares Nacionais*** de cada campo do conhecimento, ao conjunto de normas acadêmicas da Instituição de Ensino e ao conjunto das normativas das instituições parceiras. Como meta as turmas não deverão ultrapassar o número de 60 educandos e o número máximo de 03 turmas por Projeto (BRASIL/PRONERA, 2011).

No que concerne ao ***Processo Seletivo dos Educandos*** ele deve ter um caráterespecífico para o curso ofertado e público beneficiário. Será organizado de acordo com o estatuto e regulamento da Instituição de ensino proponente. Devido à especificidade do público que será atendido pelo Projeto, os instrumentos de avaliação utilizados como provas, entrevistas e redações, além dos conhecimentos gerais e específicos do campo de

[167] Vamos aprofundar o debate acerca da relação dos movimentos sociais com a universidade mais adiante.

conhecimento, devem contemplar, também, conteúdos referentes à questão agrária, fundiária e agrícola brasileira, bem como os princípios, conceitos e práticas da Educação do Campo (BRASIL/PRONERA, 2011). Para poder participar do Processo Seletivo tem que estar entre os beneficiários do PRONERA. Segundo o Manual de Operações do PRONERA, os beneficiários deste programa são oriundos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNFC. Assim, a população beneficiária e os documentos necessários de comprovação são os seguintes:

> I – ***população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNFC***, de que trata o parágrafo 1º do art. 1º do Decreto n.º 6.672, de 02 de dezembro de 2008.
> a. No caso dos assentados do PNRA ou em projetos de assentamento realizado por outros órgãos, reconhecidos pelo INCRA, serão beneficiários os titulares (homens e mulheres) da parcela e seus dependentes. No caso dos titulares, é necessária a apresentação de declaração do INCRA, emitida pela Superintendência Regional, que confirme a condição de assentado(a) e a apresentação de um documento civil, no ato de inscrição no processo seletivo.
> b. No caso de dependentes, será exigida a apresentação de Declaração de Dependência assinada pelo titular, acompanhada de declaração emitida pelo Incra, que confirme a condição de assentado do titular, além da apresentação de um documento civil, no ato de inscrição no processo seletivo.
> c. No caso dos beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNFC, a declaração de beneficiário, titular da parcela, deve ser fornecida pela unidade técnica estadual do programa – UTE. No caso de dependente, deve ser juntado à declaração do titular, fornecida pela UTE, um documento civil que comprove o parentesco, no ato de inscrição no processo seletivo (BRASIL/PRONERA, 2011, p. 19, grifo nosso).

Em nível nacional, a gestão do programa é exercida pela ***Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE)*** e Divisão de Educação do Campo (DDE-1), com a assessoria e consultoria da ***Comissão Pedagógica Nacional (CPN)*** do PRONERA. Essa Comissão Pedagógica Nacional fica responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do programa. É composta pelos representantes de instituições de ensino, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Educação, os movimentos sociais e sindicais, representado a sociedade civil, e o INCRA. Em nível estadual, o PRONERA nos Estados deverá contar com um Colegiado Executivo Estadual, coordenado por um servidor da equipe do PRONERA indicado pela Superintendência Regional do INCRA, os movimentos sociais e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação (BRASIL/PRONERA, 2011).

Neste modelo de gestão tripartite, a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos projetos são feitos pela Comissão Pedagógica Nacional. Ainda, de conforme o Manual de Operações do PRONERA, os projetos para serem aprovados devem atender às orientações gerais do PRONERA que necessita das seguintes condições:

> Devem ser apresentados pelas instituições de ensino em articulação com as Superintendências Regionais (SR´s) do INCRA, e os movimentos sociais e sindicais do campo; As instituições de ensino devem demonstrar a disponibilidade de professores, alunos e demais especialistas e sua intenção de participarem no desenvolvimento do projeto, observando o disposto no inciso XVI, do artigo 37 da Constituição Federal; Deve haver compromisso formal das instituições e entidades parceiras de respeitarem a estrutura administrativa e os princípios e metodologia do PRONERA; Deve haver consonância entre os projetos apresentados e a legislação de ensino vigentes no país e nos estados, bem como observar os princípios do PRONERA; As propostas curriculares da educação básica dos projetos de EJA devem estar em consonância com a legislação nacional da educação e, em especial, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO n° 001/2002). As propostas curriculares dos cursos de formação profissional integrada ou não com nível médio, devem estar de acordo com as diretrizes e normas do Conselho Nacional de Educação/MEC, para a Educação Profissional e Tecnológica; As propostas curriculares dos cursos de nível superior e especialização devem, devem estar de acordo com as diretrizes e normas do Conselho Nacional de Educação/MEC, notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso ou Área; O projeto deve apresentar orçamento contendo a descrição detalhada dos custos com base em elementos de convicção como cotação de preços (03 pesquisas de preço no mínimo) de modo a certificar-se e a comprovar que tais custos estão condizentes com os praticados no mercado da respectiva região. (2011, p. 27).

O processo para a aprovação dos projetos é feito da seguinte maneira, as instituições de ensino encaminham o projeto para a S***uperintendência Regional do INCRA***, onde a equipe do PRONERA o avaliará. Depois, o projeto é encaminhado à ***Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania*** para análise da ***Comissão Pedagógica Nacional (CPN)*** (BRASIL/PRONERA, 2011).Os projetos são implementados apenas quando ocorre a formalização do convênio entre o ***Incra*** e a ***instituição de ensino*** proponente que deve comprovar a adesão dos ***movimentos sociais*** organizados à iniciativa (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a). As instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos compreendem as:

> [...] universidades federais, estaduais e municipais; Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica – IF´s; escolas técnicas federais, estaduais e municipais; Escolas - Família Agrícola; Casas Familiares Rurais; Institutos de Educação privados, sem fins lucrativos; Universidades,

> Faculdades e Centros de Ensino privados, sem fins lucrativos. (BRASIL/PRONERA, 2011, p. 34).

De acordo como o Manual de Operações do PRONERA, no que concerne aos movimentos sociais e sindicais, entende-se os mesmos como sendo "[...] as organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, em âmbito local, estadual e nacional". (2011, p. 35). São atribuições destas instituições: "Indicar as demandas educacionais das áreas de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário, em conjunto com os demais parceiros; Acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos". (2011, p. 35).

A relação entre ***Estado, movimentos sociais e universidades*** se modificou trazendo uma nova configuração dessa relação a partir do PRONERA. Demonstrando que se o Estado é fundamental para o PRONERA, também, é fundamental a participação dos ***movimentos sociais*** na construção das políticas públicas (MOLINA, 2004). A luta pelo acesso às políticas públicas, para os movimentos sociais camponeses, é ao mesmo tempo uma condição necessária para elevação da qualidade da luta e um objetivo a ser alcançado. Luta-se para ter acesso às políticas e utiliza-se das políticas públicas para impulsionar a luta. Como explica Ads, estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia e militante do MST do Espírito Santo.

> [...] Então ter acesso às ***políticas públicas*** é uma condição *pra* elevação da qualidade da luta. Então é (...) pilares: ***lutar pra ter acesso às políticas públicas e ter as políticas públicas pra poder fortalecer a continuidade das lutas, dos camponeses***, dos sujeitos desse processo, *pra* sua sobrevivência e *pra* sobrevivência das organizações. Acessar as políticas públicas é garantir que o Estado efetive esse direito universal das pessoas. (UNESP, Jan. 2011).

Corroborando neste sentido, MC, estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia e militante do MST do Espírito Santo afirma que uma das bandeiras dos movimentos sociais é luta por políticas públicas.

> [...] Os vários movimentos que existiram em nosso país, falando da nossa realidade aqui no Brasil, os movimentos surgiram por uma bandeira de luta, por uma necessidade de um público que ele tem responsabilidade. [...]. Então se for olhar, todos os movimentos surgiu um pouco com esse [objetivo] e o nosso não foi diferente. [...]. (UNESP, jan. 2011).

Foi à pressão desencadeada pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses que fez com que Estado criasse espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas destinadas a atender as demandas educacionais do campo. Isto comprova a importância do protagonismo dos movimentos sociais na disputa pela construção de políticas públicas de Educação do Campo (MOLINA, 2012).A participação dos movimentos sociais para a criação do programa foi decisiva por dois motivos. O primeiro diz

respeito ao fato da pressão feita pelos mesmos sobre o governo federal e sobre o congresso para a concretização do programa e a liberação de recursos. A segunda contribuição dos movimentos sociais diz respeito à influência de suas experiências pedagógicas que foram incorporadas ao programa. Dentre estas influências podemos citar: a adesão à perspectiva freireana de alfabetização de adultos ou adoção do regime de alternância nos cursos de Formação de Educadores (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b).

O PRONERA tem um princípio de gestão participativa, mas sua gestão não depende apenas de sua organização interna porque ele é uma política de Estado. A sociedade tem que compreender como se dá esta relação com o Estado. O Estado não pode ser encarado como um regulador, mas como coordenador. Sua organização se dá de maneira conflituosa, logo, suas atribuições e os bens públicos estão sempre em disputa pelas classes sociais. O ***Estado é um território de luta política-ideológica***. Democratizar o Estado é uma conquista da participação social.

> Isso não significa destituir o Estado do seu papel, mas ***transformá-lo de regulador para coordenador***, que se organiza de modo ***conflituoso,*** no qual os bens públicos até agora produzidos, tais como legitimidade, bem-estar econômico e social, segurança e identidade cultural, sejam ***objetos de disputa*** e negociação permanentes. É preciso entender o Estado não mais como uma materialidade institucional e burocrática, mas como um ***campo de luta política*** menos regulada pela luta política convencional. Essa luta política se dá pela representatividade dos sujeitos e pela participação social em todas as instâncias, por uma democracia distributiva em todos os sentidos. (JESUS, 2004, p. 98, grifo nosso).

De acordo com Sonia M. S. Azevedo de Jesus (2004), as parcerias estabelecidas entre o Estado e a sociedade compreendem a uma tentativa de construção de uma democracia para além desse ***modelo de democracia liberal***. A estratégia é a de democratizar os espaços públicos. A Educação do PRONERA é uma conquista dessa participação social, mas passa a ser também um mecanismo de participação social das comunidades locais. O PRONERA nos possibilita identificar que é possível exercitar uma forma de organização política mais vasta do que aquela que se baseia no Estado centralizador, se aproximando daquilo que Boaventura de Souza Santos tem afirmado que "O Estado deve ser o grande articulador que integre um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações que se combinem e interpenetrem elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais". (*apud* JESUS, 2004, p. 98).

Neste projeto de construção de uma política pública de Educação do Campo seus sujeitos estão comprometidos com a superação deste modelo hegemônico. Em outras palavras: "[...] são pessoas e entidades que se situam num campo de luta ainda marcado pela

utopia de uma sociedade transformada, que eu ainda ouso chamar de sociedade socialista, ainda que tenhamos de requalificar o termo". (MUNARIM, 2006, p. 26).

Conforme Claudemiro Godoy do Nascimento temos que ter como meta a transformação do Estado capitalista, pois o Estado que implementa o PRONERA, é o mesmo que subsidia o agronegócio. O Estado que investe por meio de políticas públicas na intensificação da territorialização camponesa, também, investe na sua desterritorialização quando sustenta o capital no campo. Esta é a contradição inerente ao Estado que possui no seu cerne a luta de classes. Temos que pensar que Estado e que sociedade queremos alcançar. Em suas palavras:

> [...] o mesmo Estado capitalista em que vivemos que, por uma mão, oferece subsídios políticos para a implementação de uma educação supostamente libertadora através dos programas como PRONERA, Licenciatura em Educação do Campo, Saberes da Terra e que, por outra mão, alimenta e fortalece no campo a lógica do capital por meio do empreendedorismo agrícola, do agronegócio, do incentivo aos alimentos transgênicos e até mesmo com o hidronegócio. Trata-se de uma verdadeira contradição implantar programas paliativos e ao mesmo tempo fortalecer o capitalismo agrário. Daí a necessidade urgente de retomarmos questões como: Que Estado temos e queremos? Que sociedade temos e queremos? E, a partir dessas questões, retirar das cinzas categorias de análise esquecidas nos últimos tempos, tais como: classe, exploração, capitalismo, socialismo, hegemonia, poder, democracia, dentre outras. (2011, p. 113).

De acordo com Mônica Castagna Molina (2012) temos que compreender as contradições entre estes dois projetos em disputa no Estado, pois são em torno desses projetos que se situam os embates sobre as políticas públicas da Educação do Campo. Temos por um lado o Estado fazendo os ajustes necessários para reconfiguração da lógica do capital – o Estado ajustador – e, por outro lado, temos, ao mesmo tempo, um aperfeiçoamento da democratização dos bens sociais.

Confirmando a contradição do Estado capitalista e a disputa existente no interior do mesmo, temos a narrativa do Als, militante do MPA do Espírito Santo e estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia. Ele explica que o Estado capitalista tenta manter a ordem social vigente. Para mudar esta realidade, os movimentos sociais têm que lutar contra essa ordem vigente e, por isso, sofre coerção do Estado. A contradição está no fato de que para construirmos outro Estado é necessário passarmos por este. Por isso, esta mudança dependerá da correlação de forças existente na sociedade. Dependerá da relação entre o consenso e a coerção com o Estado.

> [...] Então o Estado ele está para poder sustentar essa ordem, que é a ordem da economia capitalista, e quem se dispor *pra* poder lutar contra essa ordem está ameaçado a sofrer bombardeios do próprio consenso ou da coerção do Estado. Agora, ***como que nós vamos destruir o Estado ou construir um outro Estado sem passar por esse?*** Então é isso, é aí que está o ***conflito no interior da sociedade***, a ***correlação de forças se coloca no consenso e na coerção***. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Concordamos que as possibilidades de avanço do PRONERA, assim como de outras políticas públicas, dependem da transformação do Estado. Todavia, (concordando parcialmente com Claudemiro Godoy do Nascimento, 2011) a transformação do Estado deve ocorrer, concomitantemente, com a transformação da qualidade da educação. Pois, não podemos esperar a transformação do Estado para pensarmos em uma mudança educacional. A proposta iniciada pelo PRONERA é da construção de um novo pacto entre o Estado e a sociedade civil. Neste pacto, o Estado deve cumprir a função de articulador dos interesses da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das conquistas socioeconômicas.

> O avanço do Pronera e de outras políticas públicas está associado, essencialmente, à ***transformação do Estado***, das suas relações. Mas não se pode esperar primeiro transformar o Estado para mudar a educação e melhorar a qualidade de vida dos sujeitos do campo. É preciso que eles façam isso juntos, ao mesmo tempo, reorganizando e transformando um ao outro. [...] a negação da educação aos trabalhadores e trabalhadoras não se corrigirá por decretos ou leis, mas por ***um novo pacto entre Estado e sociedade civil***, sendo o Estado um "movimento social articulador" dos diferentes interesses da sociedade que sempre esteve à margem das decisões políticas e econômicas. (JESUS, 2004, p. 99, grifo nosso).

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (2011), este programa representa uma ação do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação. O PRONERA é uma política pública construída a partir da luta dos movimentos sociais camponeses, mas está institucionalizado na esfera do Estado. Um Estado dotado de deficiências e dificuldades que ao implementar uma política pública de transformação social com valores progressistas cria uma um conflito em seu interior. Como explica Sonia M. S. Azevedo Jesus,

> É nesse contexto de Estado que a discussão de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera, inscreve-se. Uma ***política pública que nasceu da força dos movimentos sociais e organiza-se na esfera do Estado com todas as suas fragilidades e deficiências.*** Um Programa de Educação, que nasce da luta pelos direitos à educação, tem como um dos princípios educativos a transformação social recupera, nele próprio, os valores da modernidade como a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjetividade, a justiça e a solidariedade, provocando turbulência nas próprias relações no interior do Estado. (2004, p. 90, grifo nosso).

Para pensarmos esta relação do Estado com os movimentos sociais na criação de políticas públicas, vejamos a fala de Ads, militante do MST do Espírito Santo e estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia. Para o mesmo, o Estado capitalista é a favor da classe dominante. Assim, as políticas públicas nunca serão concedidas pelo Estado capitalista sem que haja a reivindicação da sociedade civil organizada. Somente a luta dos movimentos sociais trará a possibilidade de implantação dessas políticas públicas, dentre elas, as políticas públicas de Educação do Campo, apesar de a concessão da mesma ser uma obrigação do Estado. O acesso às políticas públicas é uma necessidade dos movimentos sociais camponeses e todos os sujeitos das classes subalternas.

> O ***Estado está a serviço de uma classe***, o Estado é o ***Estado da classe dirigente***, então jamais, no caso do Brasil, o estado esteve a serviço da classe trabalhadora. E no aspecto econômico o Estado atua com a mais valia social, é com essa mais valia social que o estado busca implementar as suas ***políticas públicas***, e as políticas públicas por si só é pública, né, precisa estar a serviço de todos. Mas ter acesso a essas políticas jamais será por concessão desse Estado, já que o Estado não está a serviço da classe trabalhadora. Então viabilizar para que os direitos sejam efetivados na prática, a luta que vai criar essas condições, os movimentos sociais têm feito e vai continuar fazendo essa ***luta pelo acesso às mais diversas políticas públicas***, né... as políticas da área da educação, da saúde, da formação técnica, formação política, é um direito dos trabalhadores e é um ***dever do Estado*** promover essas políticas. E ter acesso a essas políticas é uma necessidade das organizações, dos camponeses, mas dos seres, do ser humano como um todo, né, buscar ter acesso a essas políticas que é ***muito mais do que um direito nosso e um dever do Estado***, é uma condição de sobrevivência das pessoas a ter acesso às mais diversas políticas, seja ela de saúde, educação, dos financiamentos *pra* produção agropecuária, *pra* produção do conhecimento no campo das pesquisas. [...]. (UNESP, Jan. 2011).

A relação dos movimentos sociais com o Estado, sempre foi uma relação conflituosa. O Estado capitalista sempre defendeu a propriedade privada. Em todos os governos, somente quando ocorreu o embate com o Estado foi quando houve avanços significativos para as classes subalternas. Como explica MC:

> [...] Então, na visão nossa, sempre ***o Estado defendeu a propriedade privada***, que seja de um latifúndio, que seja de uma fábrica. Então, a relação ela sempre foi ***conflituosa***, mas *pra* defesa privada, aonde os movimentos não pudessem avançar nas suas pautas no sentido de conquista ou de melhoria *pros* trabalhadores. Se pegar a nossa realidade nos assentamentos não é diferente. Então, se olhar todos os governos desde o governo Sarney, parte do Collor, era Fernando Henrique, governo Lula, [...] ***aonde houve conflito avançamos*** um pouco, aonde não houve também, não avançamos muito. Mas, foi sempre uma relação conflituosa, porque você mexe... [...]. (UNESP, Jan. 2011).

O principal problema do Estado na democracia capitalista é que o governo executivo e legislativo que é eleito, na maioria das vezes, chega ao poder com a ajuda das grandes

empresas capitalistas. São eleitos para representarem o interesse dos capitalistas. Empresas do agronegócio, inimigas dos movimentos sociais camponeses, como a Aracruz Celulose investem o seu dinheiro em campanhas para eleger seus representantes. Para formar a bancada ruralista que representará os interesses dos latifundiários no congresso e na assembleia legislativa.

> É aquilo que nós dizemos, hoje não importa o governo que *tá* lá, porque quem manda no Estado [...] são um grupo, inclusive que os elege, e esse grupo que os elege... você põe lá na lista de contribuição *pras* campanha, você pega uma Aracruz Celulose no Espírito Santo [...] Vale do Rio Doce, vai assim *pra*...as ***grandes empresas financiam todos***. Então, praticamente quem controla depois o que vai votar ou não na assembleia legislativa ou no congresso nacional? E assim é a lógica perversa da política [...]. (MC, UNESP, Jan. 2011).

O Estado hoje, diferentemente da época dos primeiros conflitos agrários, tem armas mais eficazes de combate aos movimentos sociais do que o exército. O domínio dos poderes judiciário e legislativo por parte das classes dominantes faz com que sejam barrados diversos avanços que poderiam ser alcançados pelos movimentos sociais.

> [...] É o Estado, e Estado não significa governo. Estado *pra* nós é outra coisa, que *tá* aí vinculado à elite hoje, talvez até menos nacional, mas mais internacional [...]. Então, hoje talvez eles tão enquanto Estado [...] não vão combater o movimento social com a força aérea que o Estado tem, como foi com Contestado, eles não vão combater com o exército, como fizeram com Canudos. Mas, hoje é no ***poder judiciário*** o combate deles, é no ***congresso nacional*** o enfrentamento deles, e quando essas duas coisas não se der eles vai usar das medidas mais perversas que eles têm *pra* poder combater aqueles que se ousam, né, ousam se levantar *pra* defender seus direitos, direitos do povo onde você tem uma organização inserida. (MC, UNESP, Jan. 2011).

Para os movimentos sociais camponeses entrar na disputa do Estado por políticas públicas de Educação do Campo, significa alargar o sentido da luta de classes. É conquistar territórios imateriais das classes dominantes. Mas é, sobretudo, continuar acreditando na superação do capitalismo.

> Entrar na ***disputa de forma e conteúdo de Políticas Públicas***, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é, de fato, entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de ***alargamento de compreensão da luta de classe*** e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na ***superação do capitalismo***. (CALDART, 2010, p. 119, grifo nosso).

Para entendermos esta relação conflituosa entre Estado e movimentos sociais é necessário sabermos que existe três posições diferentes no que concerne a interpretação do

Estado. A primeira é o Estado como opressor e representante das classes dominantes. A segunda é o Estado conciliador, da negociação e da cooptação. E o terceiro é o Estado como espaço em disputa pelas classes sociais, podendo representar opressão ou cooptação dependendo a conjuntura das forças políticas das classes subalternas.

> [...] é preciso dar atenção às contradições decorrentes das relações entre Estado e sociedade civil na práxis da Educação do Campo, discutindo-se inclusive, sobre as próprias concepções de Estado que emergem dessa *práxis*. Enquanto alguns estendem que o Estado se define como instrumento de ***opressão*** de uma classe sobre a outra, outros afirmam que ele deve ser visto como espaço de ***conciliação*** entre as classes, de formação de consenso e de negociação de posições. Há, ainda uma terceira posição, que estende o Estado como espaço de ***conflito*** de interesses, ou seja, nem simplesmente de consenso, nem apenas de opressão. (SÁ; MOLINA, 2010, p. 79, grifo nosso).

De acordo com Lais Mourão Sá e Mônica Castagna Molina, na medida em que a sociedade civil organizada se encontra "[...] dentro do Estado discutindo a Educação do Campo, é preciso ir além de uma visão dicotômica do Estado: de um lado, a visão idealista do Estado do bem-estar; de outro, a visão do representante das classes dominantes". (2010, p. 79). Entendemos o Estado numa perspectiva marxista pautada em Antonio Gramsci (2004; 2006), Mônica Castagna Molina(2012) e Nicos Poulantzas (2000). O Estado como ***relação social***. O Estado é o resultado das relações sociais da sociedade. Para Antonio Gramsci (2004; 2006), o Estado é um todo complexo de atividades teóricas e práticas fragmentado entre as frações de classe que o compõem. Assim, o Estado "***não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade***" (MOLINA, 2012, p. 593; MENDONÇA, 352, grifo nosso). Por isso, a ação do Estado depende da força social conseguida pelas classes subalternas em determinado período, isto o faz conceber e executar determinada política pública. Daí, a importância do avanço das consciências no acúmulo de forças para a conquista de políticas sociais. Logo, o embate refere-se às características que essas políticas devem ter para serem capazes de garantir aos camponeses os direitos dos quais estiveram privados historicamente (MOLINA, 2012).

Para Nicos Poulantzas, o Estado é a materialização das relações sociais, ou seja, "o Estado, como é o caso de todo dispositivo de poder, é a ***condensação material de uma relação***". (2000, p. 147, grifo). Se o Estado é formado de relações sociais, ele não está fora da sociedade. Por isso, para Nicos Poulantzas, é necessário entender o Estado "como uma ***relação social***, mais especificamente, como a condensação material de uma ***relação de forças***

entre classes e frações de classe, que se expressam, de maneira sempre específica, no seio deste Estado". (2000, p. 130, grifo nosso).

O Estado é produto da sociedade divida em classes. Para Nicos Poulantzas, "onde existe divisão de classes, há, portanto, luta e poder de classe, existe o Estado, o poder político institucionalizado". (2000, p.37). Esta interpretação acerca do Estado o coloca na condição de ***campo/território de lutas*** (POULANTZAS, 2000). A luta de classes engendra correlações de força no interior do Estado. Essas correlações de força (jogos de poder) entre as classes sociais ocorrem a fim de viabilizar garantias de direitos para uma determinada classe. Este processo se dá, primordialmente, por meio de políticas públicas que, no caso específico, pretende garantir o direito de acesso a educação. Quando as classes sociais se articulam para viabilizar seus projetos de sociedade por meio de políticas públicas, elas estão disputando uma parcela do Estado.

> O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como a resultante das ***contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação)*** [...]. ***As contradições de classe constituem o Estado***, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado (POULANTZAS, 2000, p.134-135, grifo nosso).

O Estado não pode ser visto como uma unidade homogênea de comando de uma classe. Não é apenas a burguesia que comanda o Estado de maneira irrestrita e ilimitada. O Estado é atravessado pelas contradições e interesses das classes que refletem diretamente nas contradições e interesses do Estado, podendo ou não viabilizar garantias de direitos de determinada classe. É necessário pensarmos o Estado e sociedade numa relação dialética – dinâmica/contraditória/conflituosa. As lutas dos movimentos sociais acabam sendo incorporadas pelo Estado, entre elas, as políticas públicas de Educação do Campo. Isto permite que afirmemos que as instituições do Estado estão em ***disputa.*** Logo, as ***políticas públicas*** são a expressão de disputas políticas que ocorrem no interior do Estado. Partindo do pressuposto de que os recursos do Estado são públicos, o seu uso deve ser disputado pelas classes sociais distintas(MICHELLOTI *et al.,* 2010).

A ênfase da nossa leitura está na desconstrução da ideia de Estado como um bloco monolítico de poder opressor das classes subalternas. O Estado é um território heterogêneo onde há divergências, contradições, disputas e conflitos. O sentido da luta por políticas públicas é a de conquistar frações do território do Estado para que não ocorra a privatização e mercantilização do que é direito de todos garantido na constituição.

> O que se quer enfatizar é a compreensão do Estado para muito além de um bloco monolítico compreendido unicamente como "aparelho repressor da classe dominante", homogêneo, sem espaço para divergências e contradições. ***Compreende-se o Estado como um território em disputa, espaço heterogêneo, de conflitos e contradições.*** É possível e necessário ***disputar o Estado***, na perspectiva de colocar ***frações do Estado*** a serviço da classe trabalhadora. É sabido que na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado está majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital; [...]. A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos. (MOLINA, 2010, p. 145, grifo nosso).

Para Antonio Gramsci, existe a possibilidade de a sociedade civil organizada criar uma ***contra-hegemonia***. Neste sentido, a ação política do Movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado. Este Movimento pretende universalizar o direito à educação e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia (SÁ; MOLINA, 2010).

5.3 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - LICENCIATURA E BACHARELADO

> Em meio a esse campo de disputas tem-se muito claro que esse curso é uma oportunidade imprescindível para possibilitar que parcelas da classe trabalhadora lutem também para recuperar o valor do estudo, do conhecimento, para capacitarem-se a interpretar o momento que estão vivendo, as contradições que povoam a sociedade nessa viragem do século XXI. Então, a luta pela Reforma Agrária e as disputas e embates contra o latifúndio e o capital não devem ser entendidas como algo distante da luta pelo acesso à Universidade Pública, à formação profissional em Geografia, à habilitação de qualidade, etc. Por esse caminho entendemos ser possível a busca de alternativas e saídas para os problemas cruciais da classe trabalhadora, e a formação universitária é uma das ferramentas fundamentais. (THOMAZ JUNIOR, 2007, p.8).

> [...] trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas [....] o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, ***que surjam diretamente da massa, e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos.*** (GRAMSCI, 2006, p. 110, grifo nosso).

Caracterizado por uma gestão inter-institucional na forma e no conteúdo, nos cursos do PRONERA, os pressupostos pedagógico-metodológicos são definidos a partir de um tripé: ***a demanda dos movimentos sociais, a colaboração proposta pelas instituições de ensino***

superior e a definição de uma política pública encaminhada para responder a essa demanda. A formulação e a prática dos cursos devem estar vinculadas aos princípios da participação, cooperação, responsabilização, diálogo, avaliação e auto-avaliação contínuas (UNESP, [2005?]).

A realidade presente no campo atualmente é que justificou a criação do Curso de Graduação Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Este curso visa atender alunos das áreas de Reforma Agrária das regiões Sul e Sudeste do Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)[168] havia nestas regiões um número significativo de alunos que concluíram ou estavam cursando o Ensino Médio, porém, a continuidade da formação em nível superior para os integrantes destas comunidades era inferior à demanda. Existiam, respectivamente, 14.273 (10,5%) e 16.521 (11,7%) estudantes que estavam cursando o ensino médio nas regiões Sul e Sudeste. E, são respectivamente, 5.802 (6,4%) e 8.298 (8,9%) integrantes das referidas áreas que já possuíam o ensino médio e representavam, portanto, um público real para este curso (UNESP, [2005?]).

Portanto, o público, na qual, os cursos do PRONERA são direcionados é de uma população que sempre esteve excluída do acesso ao ensino superior devido à ausência de políticas públicas no campo. O PRONERA tem a função de corrigir esta histórica exclusão reduzindo a sua marginalização. Mas, não apenas isso, esta política pública abre a possibilidade de construção de uma identidade de grupo social para os camponeses. Neste sentido, no que concerne ao Curso Especial de Graduação em Geografia os critérios para a seleção dos educandos foram os seguintes: ter o ensino médio completo; residir em assentamento dos Projetos da Reforma Agrária da região Sul ou Sudeste do Brasil; ser aprovado no vestibular; ser classificado dentro do número de vagas concedidas (UNESP, [2005?]).

No caso específico da entidade solicitante da aprovação do convênio[169], a ***Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP)***, para a implantação do ***Curso Especial de Graduação em Geografia: licenciatura e bacharelado***, as entidades parceiras

[168]Dentre as informações educacionais produzidas pelo Inep, destaca-se a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA/2004, realizada pela Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais em parceria com INCRA/PRONERA – Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, com o objetivo de caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado nos assentamentos do INCRA criados a partir de 1985. Nesse levantamento forampesquisados três públicos - Líderes Comunitários, Famílias Assentadas e Dirigentes deEscolas - , em 5.595 assentamentos localizados em 1.651 municípios (BRASIL, 2014).

[169] É necessário salientar que este convênio foi formalizado em 2006, mas sua aprovação não ocorreu sem a presença de conflitos com a reitoria da universiade. Estes conflitos serão relatados pelos próprios sujeitos do CEGeo: coordenadores-educadores-educandos em suas narrativas.

foram: ***INCRA*** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Associação Estadual de Cooperação Agrícola – ***AESCA/SP*** e ***ENFF*** - Escola Nacional Florestan Fernandes (UNESP, [2005?]). As responsabilidades e atribuições a serem efetivamente assumidas por cada um dos parceiros de acordo com o Projeto Político-Pedagógico curso de licenciatura e bacharelado em Geografia foram as seguintes:

> ***a) Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP):***Elaborar e executar o projeto educacional, ouvidos os parceiros; Selecionar os candidatos, utilizando os meios e instrumentos estabelecidos pela Instituição; Acompanhar o desempenho dos educandos, propondo alternativas quando necessário; Organizar e selecionar o quadro docente responsável pelas disciplinas; Aplicar os recursos de acordo com o previsto no plano de trabalho e no Projeto, contemplando a gestão dos recursos e a prestação de contas; Estabelecer parcerias necessárias à execução do Projeto; Certificar os educandos e educandas do curso; Acompanhar e avaliar o andamento do projeto juntamente com os parceiros; Ser responsável pela coordenação do curso juntamente com os representantes dos movimentos sociais; Selecionar os bolsistas e monitores necessários ao apoio técnico do curso; Oferecer a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento do curso; Apresentar contrapartida de 20% do montante dos recursos disponibilizados a implantação do Curso, na forma de disposição de infra-estrutura física e de hora de trabalho docente;
> ***b) Superintendência Regional do INCRA:*** Divulgar, articular, implementar e acompanhar o Projeto no âmbito da Superintendência; Articular em conjunto com os demais parceiros a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula; Acompanhar e avaliar o andamento do projeto juntamente com os parceiros; Ser responsável pela disposição dos recursos financeiros para a implantação do Curso, mediante definição do Manual do Pronera; Acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com o plano de trabalho e do Projeto; Emitir declaração que comprove que os candidatos ao curso são assentados ou filhos de assentados de Projetos de reforma agrária;
> ***c) Movimentos Sociais envolvidos:***Mobilizar os interessados em participar do processo seletivo entre os assentados; Articular em conjunto com os demais parceiros a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula; Contribuir no acompanhamento do trabalho dos educandos e educandas assegurando a freqüência nas atividades não presenciais do tempo-comunidade; Acompanhar a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e do Convênio; Acompanhar e avaliar o andamento do Convênio juntamente com os parceiros; Auxiliar o Coordenador do Curso de acordo com suas responsabilidades e acompanhar a execução do Projeto Pedagógico do Curso; Propor ao Coordenador do Curso docentes que tenham experiência com projetos desta natureza. ([2005?], p. 4-5, grifo do autor).

O estatuto da UNESP, capítulo I e art. 2, defende o acesso gratuito de todos à universidade:

> A UNESP rege-se pelos princípios de liberdade de pensamento e de expressão de desenvolvimento crítico e reflexivo, com o objetivo permanente de criação e de transmissão do saber e da cultura, devendo:
> I - criar, preservar, organizar e transmitir o saber e a cultura por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
> II - oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;
> III - formar cidadãos capacitados para o exercício da investigação e das diferentes profissões;
> IV - privilegiar e estimular a atividade intelectual e a reflexão continua da sobre a sociedade brasileira, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social;
> V - promover atividades de extensão e de articulação com a comunidade. (apud THOMAZ JUNIOR, 2007, p.6).

A FCT/UNESP conta com uma Biblioteca, informatizada, possui aproximadamente 75.775 exemplares de livros, 3 microcomputadores para pesquisa geral, 7 microcomputadores para consulta ao acervo e 6 microcomputadores para pesquisa nas bases de dados via internet, além de inúmeros periódicos e revistas especializadas. Conta, também, com vários Laboratórios de Pesquisa e Ensino, sob a responsabilidade de vários Departamentos, nos quais são desenvolvidos projetos que contam a participação de professores e alunos do curso de Geografia(UNESP, [2005?]). Vejamos a **Tabela 01** que trata das condições físicas da FCT/UNESP.

Tabela 01 - Condições físicas da FCT/UNESP*Campus* Presidente Prudente

01.	Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos	Prédio 7	Sala 3
02.	Laboratório de Sedimentologia e Análise de Solos	Prédio 3	
03.	Laboratório de Climatologia	Doc.I	Sala 8A
	Laboratório de Climatologia (Estação Meteorológica)	Prédio 1	Sala 2
04.	Estação Meteorológica	Prédio 1	Sala 1
05.	Laboratório de Ensino de Geografia (Educação)	Doc.I	Sala 22
06.	Núcleo de Apoio para o Ensino de Geografia (NAPEGE)	Disc.I	Sala 08
07.	Centro de Memória, Documentação e Hemeroteca Sindical "Florestan Fernandes" (CEMOSi)	Disc.I	Sala 02
08.	CEGeT – Centro de Estudos de Geografia do Trabalho	Doc.I	Sala 07
09.	SIMESPP (Grupo de Pesquisa) - "Sistema de Informação e Mapeamento da Exclusão Socioespacial em Presidente Prudente"	Doc.I	Sala 11
10.	GEDRA - Grupo de Estudos: Dinâmica Regional e Agropecuária	Doc.I	Sala - 17-A
11.	NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária	Doc.I	Sala-19
12.	GasPERR – Grupo Acadêmico, Produção do Espaço e Redefinições Regionais	Doc.I	Sala - 25
13.	GADIS – Grupo Acadêmico Gestão Ambiental e Dinâmica Socioespacial	Disc. I	Sala - 07
14.	GAIA – Grupo de Pesquisa, Interações na Superfície, Água e Atmosfera	Doc.I	Sala - 08-A
15.	Laboratório de Interpretação de Imagens	Disc.I	Sala -25
16.	Laboratório de Geomática	Disc.I	Sala-19/ 22
17.	Centro de Museologia, Antropologia e Arqueologia (CEMAARQ)	Museu	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia Bacharelado e Licenciatura ([2005?]).

Para compreendermos esse convênio, vamos entender a gênese e a evolução do curso de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/UNESP, que estão intimamente ligadas à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. Ela foi criada pela Lei 4.131, de 17-09-1957, no governo do Doutor Jânio Quadros, na qualidade de Instituto Isolado de Ensino Superior. Em 25 de novembro de 1958, foi requerida autorização para o funcionamento dos cursos de Geografia e de Pedagogia. A Faculdade foi autorizada a funcionar através do Decreto Federal nº 45.755, de 13-04-1959, com os Cursos de ***Geografia*** e Pedagogia, tendo seu início no dia 03-05-1959. Em 30 de janeiro de 1976, através da Lei 952, foi criada a ***Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"*** e, a partir daí, esta Unidade recebeu a denominação de Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais – IPEA. Em 1989 a denominação "Instituto de

Planejamento e Estudos Ambientais" foi alterada para ***"Faculdade de Ciências e Tecnologia" – FCT.*** Com a reforma estatutária da UNESP no ano de 1989, ocorreram, concomitantemente, algumas alterações departamentais e o curso de Geografia passou a ser ministrado de forma articulada entre os Departamentos de Geografia Humana e Regional, de Cartografia, de Ciências Ambientais, de Planejamento e de Educação (UNESP, [2005?]).

Desde a sua fundação, o curso de Geografia da FCT formou em torno de 1550 licenciados e bacharéis, sendo que os profissionais egressos do curso de Geografia atuam no Estado de São Paulo e em vários Estados do Brasil, com significativo número de docentes em escolas de ensino fundamental e médio e universidades brasileiras, bem como de pesquisadores e bacharéis em órgãos de planejamento e gestão. Em novembro de 1987 foi aprovado o curso de Pós-Graduação em Geografia (nível Mestrado), na área de concentração: "Ambiente e Sociedade" e em agosto de 1994, foi aprovado o curso de Pós-Graduação em Geografia (Doutorado), na área de "Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental", sendo avaliado com nota 06[170] (nível de excelência). O Programa é reconhecido pela Portaria nº 2530-MEC de 04/09/2002. Desde o seu início (1988) até fevereiro de 2005 o Programa de Pós-graduação em Geografia formou 202 mestres e até fevereiro de 2005 foram realizadas 44 defesas de teses de doutorado (UNESP, [2005?]).

O curso de Geografia da FCT/UNESP, através da resolução UNESP n. 6/87, oferece duas opções aos estudantes ingressantes: a ***Licenciatura*** e o ***Bacharelado***. A ***licenciatura*** confere a habilitação para exercer a profissão de ***professor de Geografia*** para o ensino fundamental e médio. O registro profissional é obtido por meio do ***MEC***. O bacharelado confere a habilitação ao estudante para exercer a profissão de ***geógrafo***. O registro profissional é obtido junto ao ***CREA***. As funções que os bacharéis estarão aptos a desenvolver serão atividades de consultoria, pesquisa e projetos. Grande parte das disciplinas é comum à Licenciatura e ao Bacharelado, por isso, o estudante geralmente obtém o diploma de licenciado em quatro anos e completa sua formação de bacharel em mais um ou dois anos (UNESP, [2005?]).

De acordo com Helena Copetti Callai, essa dupla formação é fundamental ao geógrafo. Não pode haver uma hierarquização e dicotomização entre estas duas formações. Elas se complementam mutuamente. A formação do geógrafo deve contemplar a formação ***técnica*** e a ***função social***. Estes dois aspectos possibilitarão a junção entre a fundamentação

[170] A partir de 2010 a nota obtida foi 07.

teórica e o exercício da prática na realização das atividades. A pesquisa, o planejamento territorial e a docência devem ser as habilidades a serem apreendidas no decorrer do processo de formação. Assim, a estruturação do curso e os conteúdos desenvolvidos devem priorizar essa formação em sua totalidade.

> Essa formação deve ocorrer contemplando duas perspectivas que são fundamentais para um profissional e que, como tais não se colocam hierarquicamente, nem como uma mais ou menos importante do que a outra. ***A função técnica e a função social*** são aspectos constitutivos da formação e se uma requer a ***fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades***, com o domínio das ***técnicas*** (***de pesquisa, do planejamento territorial e da docência***), a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento do trabalho. Logo, não há sentido em uma ***dicotomização entre o bacharel e o licenciado***: os dois são um só é, como tal, devem ter a mesma importância quanto aos aspectos de formação, à estruturação do curso e aos conteúdos desenvolvidos. (2003, p. 19, grifo nosso).

A intenção é de se ter um ***professor de Geografia*** dotado de um profundo conhecimento técnico, que compreenda em sua totalidade todo conteúdo que está ensinando. Esta condição lhe trará autonomia necessária para conduzir as suas aulas. E, por outro lado, com relação ao ***técnico-geógrafo*** o mesmo deve, além de ter um domínio técnico sobre pesquisa e planejamento, saber lidar com as pessoas e conhecer a dinâmica da sociedade.

> De parte do professor é preciso superar aquele velho ditado popular que diz que "quem sabe faz, que não sabe, ensina", formando um professor que saiba sim ser professor e que conheça a fundo aquilo que está ensinando. Em outras palavras, que o professor consiga dar conta de seu trabalho tendo nas suas mãos as rédeas do que faz, sendo ele próprio capaz de conduzir o processo, não precisando de tutela constante, de alguém de defina como deve conduzir as suas aulas. De parte do técnico que vai realizar tarefas de pesquisa e planejamento, que saiba lidar com as pessoas, que saiba trabalhar com os grupos, que consiga fazer de seu trabalho mais do que simples tarefas, mas que as compreenda na dinâmica das questões sociais. (CALLAI, 2003, p. 25).

Com relação, especificamente, à formação do ***licenciado em Geografia*** é necessário o domínio simultâneo de dois grandes campos do conhecimento: a ***Geografia*** e a ***Educação***. Como explica Helena Copetti Callai:

> Enfim, está claro que para a formação do professor, seja em nível de terceiro grau, seja no processo cotidiano, deve-se considerar a confluência de grandes campos do saber; a) a ***Geografia*****,** com claro domínio do seu objetivo e dos conteúdos decorrentes; b) a ***Educação*****,** no que se refere às ciências que nela estão envolvidas e os avanços teóricos e também

> metodológicos referentes ao processo de educação; c) as teorias do conhecimento, que tangem a clareza ou, pelo menos, a busca de compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem pela criança e pelo adolescente. (2003, p. 37, grifo do autor).

Segundo Helena Copetti Callai (2003), com relação à formação, especificamente, de ***bacharéis em Geografia*** não se pode priorizar a técnica em substituição do exercício da crítica e da criatividade. A técnica não deve ser desconsiderada, mas deve ser dado a ela o peso que ela merece no processo de formação, sem cair no erro de uma sobrevalorização da mesma em detrimento de um conjunto de saberes necessários à formação do geógrafo. Os geógrafos devem aprender a desenvolver suas atividades com base na observação, organização os dados, descrições, tendo sempre como intenção referenciar as análises com críticas fundamentadas. Foi a partir a lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979, que disciplina a profissão de geógrafo, e foi o decreto 85.138, de 15 de setembro, que regulamentou esta lei. As atividades profissionais do geógrafo se situam no campo da investigação puramente científica, no campo do planejamento e implantação da política social, econômica e administrativa dos órgãos públicos e no campo da iniciativa privada. É da competência do geógrafo o exercício das seguintes atividades e funções:

> **I**- Reconhecimento, levantamentos, estudos e pesquisas de caráter físico-geográfico, biográfico, antropogeográfico e geográfico e geoeconômico e as realizadas nos campos gerais e especiais da geografia, que se fizeram necessárias: na delimitação e caracterização de regiões, sub-regiões geográficas naturais e zonas, para fins de planejamento e organização físico-espacial; no equacionamento e solução, em escala nacional, regional ou local, de problemas atinentes aos recursos naturais do País; na interpretações das condições hidrológicas das bacias fluviais; no zoneamento geo-humano, com vistas aos planejamentos geral e regional; na pesquisa de mercado e intercâmbio comercial em escala regional e inter-regional; na caracterização ecológica e etológica da paisagem geográfica e problemas conexos; na política de povoamento, migração interna, imigração e colonização de regiões novas ou de revalorização de regiões de velho povoamento; no estudo físico-cultural dos setores geoeconômicos destinados ao planejamento da produção; na estruturação ou reestruturação do sistema de circulação; no estudo e planejamento das bases físicas e geoeconômicas dos núcleos e rurais; no aproveitamento, desenvolvimento e preservação dos recursos naturais; no levantamento e mapeamento destinados à solução dos problemas regionais; na divisão administrativa da União, dos estados, dos Territórios e dos municípios.
> **II** – A organização de congressos, comissões, seminários, simpósios e outros tipos de reuniões, destinados ao estudo e divulgação da Geografia. (2003, p. 48-49).

Para entendermos o ***perfil profissional do geógrafo*** formado pela FCT/UNESP temos que saber que o objetivo fundamental do curso de Geografia da FCT/UNESP é o de

garantir uma ***formação crítica*** para que o graduado possa exercer sua profissão, seja como ***professor da educação básica***, seja como ***técnico-geógrafo*** desempenhando atividades de ***planejamento e gestão territorial***.

> O ***curso de Graduação em Geografia da FCT/UNESP*** tem como objetivo fundamental oferecer uma boa formação para que o graduando possa desempenhar sua profissão com sucesso, eficiência e espírito crítico, seja na área de ensino como professor dos ensinos fundamental e médio, seja na área técnica como geógrafo desempenhando atividades de planejamento e gestão territoriais, além de realizar pesquisa em empresas e órgãos públicos e privados e exercer a docência e pesquisa acadêmica nas universidades [...]. (UNESP, [2005?], p. 11, grifo nosso).

Portanto, o curso de Geografia já existente na FCT/UNESP, *Campus* de Presidente Prudente, proporciona uma abordagem múltipla sobre os processos sociais e naturais e, mais especificamente, possui uma vasta produção pesquisas nas temáticas agrárias. Atualmente, no Departamento de Geografia existem três grupos de pesquisa centrados no estudo do meio rural: o Centro de Estudos de Geografia do Trabalho - CEGeT, o Grupo de Estudos: Dinâmica Regional e Agropecuária – GEDRA e o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA. Este fato permite afirmar a potencialidade que tem esse departamento para oferecer um embasamento teórico e prático de entendimento da complexidade do meio rural (UNESP, [2005?]).

Com a intenção de relacionar o bacharelado, a licenciatura e a especificidade da Educação do Campo, então, o Curso Especial de Graduação em Geografia inclui, além da estrutura do Curso Regular, alguns componentes curriculares que se remetem aos objetivos dos cursos superiores do PRONERA, bem como à demanda dos movimentos sociais camponeses. Além, da alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, os componentes curriculares específicos são: ***Desenvolvimento Territorial Rural e Alternativas Produtivas para o Campo Brasileiro; Geografia dos Movimentos Sociais; Políticas Públicas e Direito Agrário; Trabalho de Campo: a relação cidade-campo e a processualidade sócio-cultural.*** Sendo assim, como podemos visualizar no **Quadro 03**, o CEGeo possui a seguinte matriz curricular:

Quadro 03 - Componentes Curriculares e Carga Horária.

Ano 1	**Componente Curricular**	**Créditos**	**Tempo Escola**		**Tempo Comunidade**	**Carga**
			Teórico	**Prático**	**Prático**	**Horária**

2007	1ª ETAPA	Pensamento Geográfico	4	40h	12h	08h	60
		Geografia do Brasil	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Humana	4	50h	2h	08h	60
		Iniciação a Pesquisa em Geografia	4	40h	12h	08h	60
		Estatística Aplicada à	4	40h	12h	08h	60
	2ª ETAPA	História contemporânea	4	40h	12h	08h	60
		Sociologia	4	40h	12h	08h	60
		Economia	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Física	4	40h	12h	08h	60
		História da Educação e Educação do Campo	4	40h	12h	08h	60
		Total	40	410h	110h	80h	600
Ano 2 2008	Componente Curricular		Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária
				Teórico	Prático	Prático	
	3ª ETAPA	Climatologia	4	40h	12h	08h	60
		Cartografia	4	40h	12h	08h	60
		Geocartografia	4	40h	12h	08h	60
		Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e	4	40h	12h	08h	60
		Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de	4	40h	0	20h	60
		Trabalho de Campo: Dinâmica Territorial	5	75h	0	0	75
		Metodologia em Geografia	4	40h	12h	08h	60
	4ª ETAPA	Geografia Econômica	4	40h	12h	08h	60
		Região e Regionalização	4	40h	12h	08h	60
		Psicologia da Educação	4	40h	12h	08h	60
		Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de	4	40h	0	20h	60
		Total	45	475h	96h	104h	675
Ano 3 2009	Componente Curricular		Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária
				Teórico	Prático	Prático	
	5ª ET	Geomorfologia	4	40h	12h	08h	60
		Geologia	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Urbana	4	40h	12h	08h	60
		Pesquisa em Geografia	4	40h	12h	08h	60
		Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia III	7	50h	0	55h	105

	A P A	Projeto de Integração	6	72h	0	18h	90
		Desenvolvimento Territorial Rural e alternativas produtivas	4	60h	18h	12h	90
	6ª E T A P	Geopolítica do Espaço	4	40h	12h	08h	60
		Geografia rural	4	40h	12h	08h	60
		Antropologia Cultural	4	40h	12h	08h	60
		Didática	4	60h	0	0	60
		Total	51	522h	102h	141h	765
Ano 4 2010	Componente Curricular		Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária
				Teórica	Prático	Prático	
	7ª E T A P A	Recursos Naturais	4	40h	12h	08h	60
		Geoprocessamento	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Regional do	4	40h	12h	08h	60
		Geografia dos Movimentos Sociais	4	40h	12h	08h	60
		Projeto de Integração Disciplinar II	6	72h	0	18h	90
		Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia IV	12	40h	0	140h	180
	8ª E T A P A	Biogeografia	4	40h	12h	08h	60
		Planejamento Territorial	4	40h	12h	08h	60
		Políticas Públicas e Direito Agrário	4	40h	12h	08h	60
		Trabalho de Campo: a relação cidade-campo e a processualidade sócio-cultural	5	75h	0	0	75
		Total	51	467h	84h	214h	765
Ano 5 2011	Componente Curricular		Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária
				Teórico	Prático	Prático	
	9ª E T A P A	Climatologia Aplicada*	4	40h	12h	08h	60
		Geomorfologia Aplicada*	4	40h	12h	08h	60
		Fotogrametria e Sensoriamento Remoto	4	40h	12h	08h	60
		Análise de Paisagem	4	40h	12h	08h	60
		Gestão de recursos naturais e estudos de impactos ambientais	4	40h	12h	08h	60
		Novas Abordagens da Geografia	4	40h	12h	08h	60

	10ª ETAPA	Espaços Urbanos*	4	40h	12h	08h	60
		Espaços Rurais*	4	40h	12h	08h	60
		Estágio Supervisionado e Trabalho de Graduação	12	40h	0	140h	180h
		Planejamento regional	4	40h	12h	08h	60
		Total	40	320	84	196	600

Componente Curricular	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade	Carga horária
Atividades Complementares	13	200h		200
TOTAL	240	2870	735	3605
*Regime de disciplinas especiais: o aluno deve escolher duas disciplinas.				

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia ([2005?]).

A formação profissional do geógrafo que permita a junção entre a função técnica e a função social, que faça a interação entre a teoria e a realidade, tem a capacidade de possibilitar que este exerça a função de ***intelectual orgânico.*** A relação estabelecida entre a produção do conhecimento e a prestação de serviços à sociedade, como técnico ou professor, é necessária para dar um significado social ao que foi aprendido na universidade.

> A tarefa do profissional desempenhando a função técnica e a função social do seu trabalho é conseguir dar conta de ser um cidadão que exerça de fato a sua cidadania, que realize a sua dimensão de ***intelectual orgânico***, proposta por Gramsci em seus escritos. A relação entre teoria e prática, entre a produção do conhecimento e a sua colocação a serviço da população, seja através do ensino ou de tarefas profissionais, é contraditória, mas necessária [...]. (CALLAI, 2003, p. 26, grifo nosso).

A partir de Antonio Gramsci, podemos dizer que os intelectuais orgânicos são os sujeitos que a partir de sua condição tórica-prática defendem uma ideologia de um determinado grupo específico. Neste caso, os grupos/classes subalternas teriam seus intelectuais orgânicos que se dedicariam a construir uma contra-hegemônica e as classes dominantes, também, teriam seus intelectuais orgânicos, mas dedicados à manutenção da hegemonia-dominante. É importante ressaltar que Antonio Gramsci é o responsável por ampliar o conceito de intelectual orgânico podendo ser utilizado para os que defendem ou elaboram um determinado território imaterial seja hegemônico ou contra-hegemônico. Assim, defesa/elaboração/ação teórica-política-ideológica de determinados sujeitos de um determinado grupo/classe, configura o intelectual orgânico defendido por Antonio Gramsci. Em síntese, sujeitos que difundem com sua ação teórica-prática uma visão de mundo do

grupo/classe que representam, configuram os intelectuais orgânicos, estes influenciam neste determinado grupo/classe para um direcionamento de intencionalidades que determinam a constituição da hegemonia ou da contra-hegemonia. Em suas palavras: "O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente'". (GRAMSCI, 2004, p. 53). A qualidade de orgânico vem do fato de os próprios grupos/classes originarem seus próprios intelectuais. Ou seja, "[...] Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com "espírito de grupo" sua ininterrupta continuidade histórica e sua "qualificação", eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante". (GRAMSCI, 2004, p. 16).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia ([2005?]) o mesmo deverá possibilitar ao educando a habilidade de compreender o espaço geográfico, suas diferentes dinâmicas e contradições a partir da realidade local. E a partir dessa realidade deve aprender a estabelecer relações com outras escalas (regional, nacional e global). Dispondo desta capacidade de compreender o espaço geográfico em sua totalidade, o egresso estará capacitado para intervir no ***desenvolvimento rural local***, contribuindo tanto na esfera ***educacional,*** quanto na esfera de ***pesquisa e planejamento territoriais***. Segundo Helena Copetti Callai (2003), a formação de um profissional com a capacidade de analisar o espaço como expressão de uma realidade social, também, desenvolve no mesmo uma visão da totalidade de mundo.

A partir dessa compreensão o curso está sedimentado em 05 princípios fundamentais referentes à sua proposta pedagógica: ***a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas***,***a sólida formação teórica, o compromisso profissional com a realidade e a experiência prática como princípio articulador das atividades, a pesquisa como princípio formativo e a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.*** Vejamos o que significa cada um deles: O primeiro princípio, ***a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas:*** é o processo de ação e reflexão do profissional da educação, mais especificamente neste caso, da Educação do Campo. Permite que os educandos-camponeses adquiram uma fundamentação teórica que os permitirão à construção de um projeto político-pedagógico que esteja amparado nos problemas concretos da comunidade onde a escola que atuará está inserida. O segundo princípio é o da ***sólida formação teórica*** que corresponde a um conjunto de saberes sistematizados que os educandos-camponeses terão acesso no decorrer no curso. Porém, o diferencial deste curso com relação aos cursos regulares, é que

este saber sistematizado será reelaborado dialogicamente a partir da prática desses sujeitos. O estabelecimento de um diálogo com a teoria permitirá a estes sujeitos à construção da ***relação teoria-prática***. O terceiro princípio, que é o ***Compromisso profissional com a realidade e a experiência prática como princípio articulador das atividades,*** diz respeito à aquisição de habilidades que permitam aos estudantes-camponeses fazer uma interpretação da realidade em sua essência. Mas, para além de apenas uma interpretação crítica da realidade, que permita aos sujeitos a construção de uma prática pedagógica com a perspectiva de mudança da realidade. Para atingir este objetivo, a realidade socioeconômica e cultural dos educandos-camponeses deve estar presente nas práticas curriculares bem como nas diferentes disciplinas para que a formação desses geógrafos esteja relacionada a estes contextos. As experiências de vida e de luta que os estudantes-camponeses-assentados da Reforma Agrária trazem para a Universidade devem fazer parte do fazer pedagógico do curso. O quarto princípio, ***a Pesquisa como princípio formativo,*** parte do pressuposto de que o licenciado e o bacharel em Geografia não devem ser meros reprodutores do conhecimento produzido, mas devem também produzir novos conhecimentos por meio da pesquisa, principalmente, em escolas e em assentamentos. A partir da pesquisa estes educandos devem formular hipóteses, observar, coletar dados sobre determinados temas, problematizar, propor, elaborar um projeto de pesquisa, defender sua pesquisa na forma de uma monografia e, consequentemente, gerar uma contribuição para a teoria geográfica. O educando deve compreender que a própria constituição da ciência geográfica se dá a partir de um processo investigativo.O quinto princípio é o da ***educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.*** É a perspectiva de pensar a educação como um instrumento de análise e de mobilização para a transformação da realidade ambiental no campo. Visa construir uma relação mais equilibrada entre sociedade e natureza(UNESP, [2005?]). Estes princípios presentes no Projeto Político Pedagógico do CEGeo nos permite afirmar que este curso tem como pressupostos teórico-político-ideológico elementos que configuram a tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

Com relação aos ***Recursos Humanos e as Respectivas Atribuições*** devem estar previstos no Projeto Pedagógico/Proposta com a devida justificativa e devem ser contratados por meio de processo seletivo simplificado. A Instituição de Ensino que apresentar a proposta pedagógica deverá garantir no mínimo 60% dos recursos humanos do seu quadro funcional (BRASIL/PRONERA, 2011). No caso da FCT, ela tem hoje 08 Departamentos de Ensino com 189 docentes e 216 servidores técnico-administrativos. Estão em funcionamento

atualmente doze cursos de Graduação. Todos esses cursos somam cerca de 2.500 alunos entre, regulares, especiais e ouvintes. Desses, aproximadamente 450 pertencem ao Curso de Geografia (UNESP, [2005?]). Vão compor o quadro de participantes dos ***Recursos Humanos*** dos cursos do PRONERA os seguintes cargos: ***Coordenador Geral*** (professor da Instituição de Ensino responsável pelo curso) e a ***Coordenador Pedagógico*** (professor(es) que acompanhe(m) o(s)curso(s) em cada um dos campi e/ou nas diferentes modalidades oferecidas, com uma visão do todo, articulando as áreas do conhecimento).Com relação ao ***Colegiado de Coordenação*** e ***Acompanhamento Pedagógico*** no ***Projeto Político Pedagógico do Curso*** deve constar a descrição do processo e das instâncias de gestão do curso. É de incumbência da ***Universidade***, de acordo com seu Estatuto e Regulamento, a criação de um ***Colegiado Especial do Curso***. A estrutura do colegiado deve contar com, no mínimo, os seguintes participantes: ***Coordenador Geral*** (articulador responsável pelo funcionamento do Colegiado); ***Coordenadores Pedagógicos***, ***Professor Orientador***, ***Representantes dos Educandos***; representantes do INCRA e das representações do público beneficiário (com as atribuições de acompanhamento e avaliação do processo pedagógico) (BRASIL/PRONERA, 2011). No caso específico do Curso Especial de Graduação em Geografia, a responsabilidade da equipe de ***Coordenação Pedagógica*** é do ***Coordenador Geral***Prof. Dr. Livre Docente ***Antônio Thomaz Júnior***. O mesmo integrou a Coordenação Pedagógica juntamente com uma ***Educadora graduada dos movimentos sociais*** com ampla experiência em atividades desta natureza, que foi representada pela coordenadora pedagógica do setor de educação do MST - ***Pedagoga Marisa de Fátima Luz*** e os *Representantes Discentes*indicados pela turma foram: a***Ivanei Costa*** **e o** ***Delwek Mateus*****.**

Quando exerci a função na parte administrativa e pedagógica curso (janeiro e fevereiro de 2010 - 7º Tempo Escola), juntamente com Tiago Médici Vinha e depois com Herivelton Fernades Rocha,fazíamos um diálogo entre os educandos e os coordenadores do curso; fazíamos a mediação dos educandos com a secretaria de graduação da universidade e com o setor de finanças; cuidávamos da parte da documentação dos educandos; fazíamos os pedidos do material necessário ao curso desde material pedagógico à de limpeza; fazíamos ofícios e requerimentos para liberar salas de aula, salas com acesso a computadores etc.; entravamos em contato com professores e dávamos o apoio necessário aos mesmos para realizarem as suas aulas; coordenávamos as atividades dos monitores. E na parte pedagógica, participávamos nas decisões acerca das formas de avaliação dos educandos e estávamos presentes nas bancas de restituição do Tempo Comunidade onde dávamos sugestões,

juntamente com os professores orientadores, coordenadores e supervisores do curso, no que concerne, principalmente, a construção das pesquisas dos educandos.

Seguindo os princípios teórico-metodológicos do PRONERA, a função da Coordenação Pedagógica será de articular, refletir e encaminhar as propostas metodológicas de cada Etapa do curso (Tempo Escola e Tempo Comunidade). Deve atuar de forma a envolver todos os atores do processo pedagógico (educandos, educadores, apoiadores pedagógicos, apoiadores técnicos e demais contribuidores), a fim de atender as necessidades pedagógicas e administrativas do curso (UNESP, [2005?]).

Ainda, com relação aos cargos e funções dos cursos do PRONERA, eles contam, também, com o ***Professor Orientador*** queé o professor responsável pela orientação dos educandos durante o curso, incluindo o acompanhamento do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, com ênfase na orientação da pesquisa, avaliação dos relatórios parciais e final, do trabalho de campo e da produção da monografia e/ou trabalho de conclusão de curso. E os ***Professores,*** cuja quantidade dependerá da necessidade do curso. O quadro de professores deve ser priorizado da própria instituição que irá trabalhar no desenvolvimento das disciplinas podendo, se necessário, incluir professores de outras instituições ou realizar contratação, por meio de processo seletivo simplificado (BRASIL/PRONERA, 2011). No caso específico do Curso Especial de Graduação em Geografia, os professores doutores que ministraram aula no curso são provenientes da FCT e de outras unidades da UNESP, além destes, o quadro docente contou com profissionais convidados de outras instituições de ensino superior como a UNICAMP, a USP, a PUC, a UFF, a UFRGS, UFPR etc. A participação de professores doutorandos esteve limitada a 20% do total da carga horária do Tempo Escola do curso. Os professores da UNESP deram ao curso uma contribuição voluntária e os professores doutorandos e os docentes das demais universidades serão remunerados diretamente pelo PRONERA/INCRA (UNESP, [2005?]).

Com relação aos ***Monitores de apoio técnico e pedagógico*** sua função é auxiliar a coordenação geral e pedagógica na organização das etapas e contribuir na inserção dos educandos nos Projetos de Assentamento, fortalecendo e desenvolvendo a teoria pedagógica da Educação do Campo e a pesquisa nas áreas de ReformaAgrária(BRASIL/PRONERA, 2011). Os***monitores de apoio técnico e pedagógico*** no Curso Especial de Graduação em Geografia, estes são sujeitos importantes para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, sobretudo, com relação ao acompanhamento no Tempo Comunidade. São consideradas atribuições dos monitores, neste processo de ensino-aprendizagem dos

estudantes, as seguintes atividades: atender e anotar reivindicações dos alunos e encaminhá-las a coordenação e aos professores; organização dos Grupos de Trabalho por Região; acompanhamento e assessoramento da prática pedagógica e de pesquisa; ajudar na execução das atividades do Tempo Comunidade e de apoio aos alunos nos assentamentos de suas respectivas regiões, sob a orientação dos professores responsáveis pela disciplina; avaliação da prática pedagógica do orientador; elaboração de relatório parcial e final. Com relação à seleção dos monitores de apoio técnico os critérios foram os seguintes: apresentar diploma de graduação e/ou mestrado; experiência comprovada na realização de pesquisa; experiência comprovada em trabalhos comunitários; currículo devidamente comprovado. Os monitores serão acompanhados e avaliados por relatórios e por seminários programados para cada etapa do curso (UNESP, [2005?]).

No ***Apoio Técnico*** tivemos a participação de Munir Jorge Felício (Doutorando em Geografia) e o Prof. Dr. Jorge Ramón Montenegro (Professor da UFPR). Também, o curso contou com a participação de 08 ***Monitores*** (Estudantes da Graduação em Geografia e em Pedagogia), foram eles: Gabriel Gonçalves (Geógrafo), Sidney (Graduando em Geografia), Anelise (Pedagoga), Tiago (Graduando em Geografia), Eliete Margutti(Graduanda em Pedagogia), Hellen Carolina (Graduanda em Geografia), Leandro Nieves (Graduando em Geografia) e Lara Cardoso (Graduanda em Geografia). A participação dos monitores foi possível porque em outubro de 2009 foi obtido um resultado favorável à solicitação junto ao CNPq (Edital MDA/INCRA/CNPq – PRONERA Nº 04/2009).

Consideramos, portanto, que a análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia, juntamente com o trabalho de campo que fizemos, com a observação participante (inclusive com a minha participação em 2010 na Comissão Político-Pedagógica do curso) e com as entrevistas com monitores, coordenadores, professores etc. nos permite afirmar que o CEGeo segue a lógica dos cursos superiores do PRONERA e teve uma característica muito marcante de participação dos movimentos sociais na tomada de decisões. A formação técnica e pedagógica proporcionada pelo bacharelado e licenciatura, além das disciplinas específicas que foram incluídas no curso para satisfazer as especificidades dos educandos-camponeses-assentados, permite a formação de um intelectual orgânico com instrumentos suficientes para contribuir para o desenvolvimento socioterritorial de sua comunidade por meio da elaboração de políticas públicas, no planejamento socioterritorial do assentamento, na prática docente em sala de aula, na militância dos movimentos socioterritoriais etc. Os objetivos e as intencionalidades do curso demonstra a perspectiva

assumida dos pressupostos teórico-político-ideológicos da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

5.4 - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CEGEO: RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA E TEORIA-PRÁTICA

> [...] porque num ***curso de Alternância*** desse porte do nosso aqui tem muitos problemas, mas... acho que se perguntar *pra* cada um do Movimento, cada um assentado [...] eles vão dizer que é impossível do ***ser humano do campo*** estudar, *tô* dizendo estudar numa dimensão... [...] um ***projeto de educação massivo pro campo*** se não for num processo de A***lternância***. É muito difícil. Quem é assentado, por exemplo, [...] como é que você vai deslocar do campo *pra* estudar na universidade em tempo integral? Então, *pra* nós, nós se organizamos e ainda precisamos avançar, mas a proposta nossa é essa, processo de Alternância [...]. A gente não consegue enxergar outra forma de poder ter acesso ao curso universitário, seja ele em qualquer parte desse país que não seja o processo de Alternância. E mesmo os cursos de formação nossa, interno, das organização, o processo é de Alternância. Não tem como você se ausentar o ano inteiro *pra* fazer um curso de seis meses, quatro meses, intensivo. É difícil. (UNESP, Jan. 2011).

Para pensarmos a importância da Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo, podemos analisar a partir da fala do estudante-camponês-militante MC, que afirma esta é a única metodologia possível de abrir as portas da universidade para os camponeses e/ou militantes dos movimentos camponeses. A Pedagogia da Alternância permite a construção de um projeto de educação massivo para o campo.

Na mesma perspectiva, Jsf, militante da Pastoral da Juventude Rural e estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia, estes cursos de ensino superior do PRONERA baseados na pedagogia da alternância são a única maneira que ela e outros militantes dos movimentos sociais têm para continuar estudando, pois o tempo-espaço de militância não é compatível com o tempo-espaço do curso regular. Estes cursos do PRONERA têm permitido a entrada das classes subalternas do campo na universidade.

> [...] é garantir uma ***massificação maior dos trabalhadores do campo*** entrarem na universidade. Porque do ponto de vista concreto a gente, a maioria aqui, não conseguiria entrar na universidade, no curso regular. Por quê? Porque a luta do dia a dia não permite isso, a militância não permite isso. Se não for dessa forma não consegue. Tem galera aí que passa a semana inteira na militância, então não dá no curso regular fazer as duas coisas, é praticamente impossível, quase que impossível. [...]. Então a gente *tá* incentivando muito a juventude a procurar formas de estudo, principalmente através do ***Movimento***, através da ***pedagogia da alternância,*** através do ***PRONERA***, da ***Educação do Campo***, que eu acho que é uma política pública interessante [...]. (UNESP, Jan. 2011).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

De acordo com Jean-Claude Gimonet citado por João Batista Begnami (2006), a Pedagogia da Alternância direcionada aos adultos deve compreender os sujeitos envolvidos, não como alunos de escola, mas como sujeitos que se preparam socioprofissionalmente em uma relação de formação constante. Neste caso, o sucesso de uma educação alternada dependerá do nível de comprometimento assumido pelos educandos. Sendo que são eles que devem assumir a sua própria formação. Esta condição diminui a hegemonia da hetero-formação (formação centrada na figura do professor, tão presente nos sistemas tradicionais de ensino).

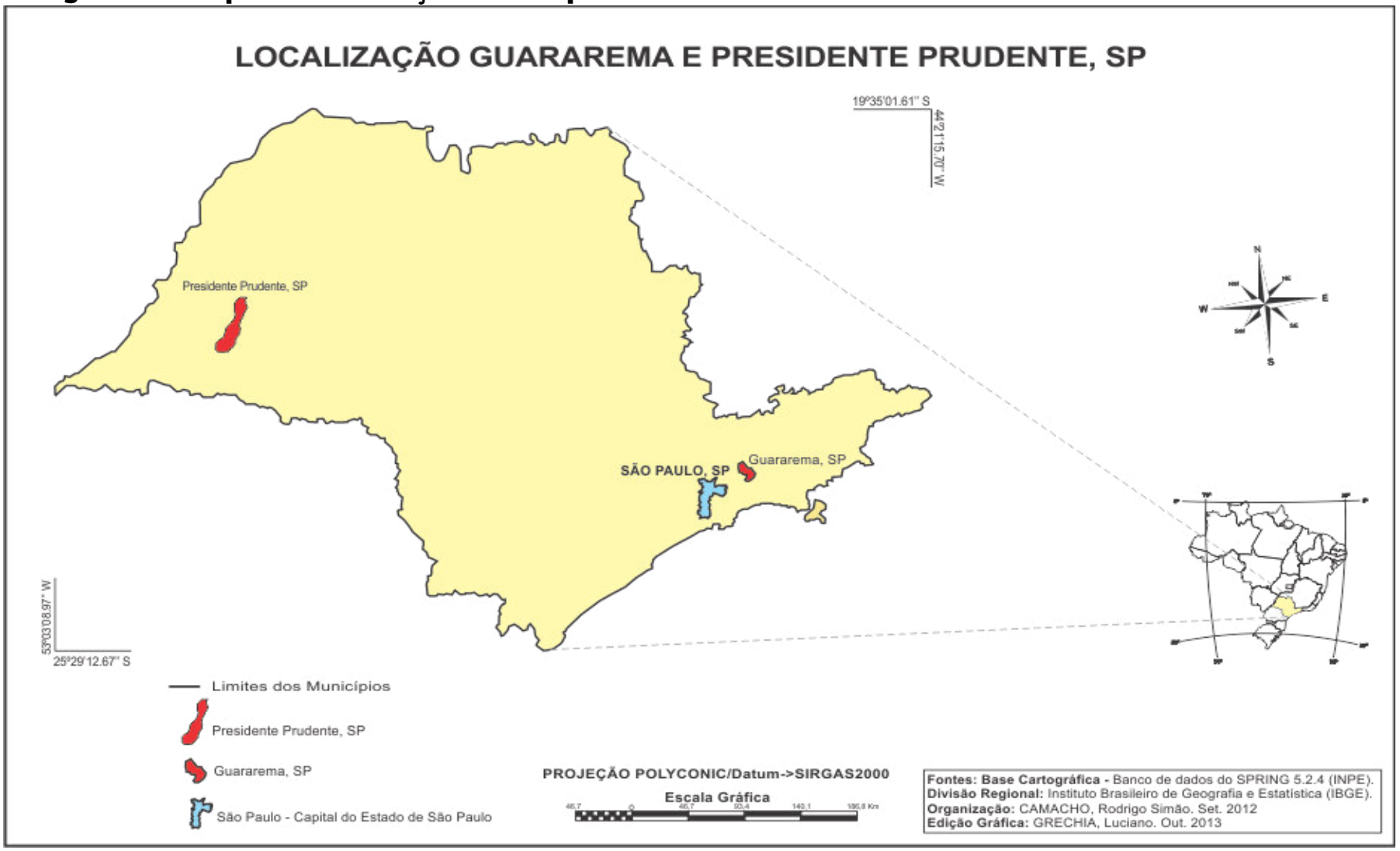
A alternância deve constituir-se numa ***pedagogia do ensino, pesquisa e extensão*** (BEGNAMI, 2006). Assim, Jean-Claude Gimonet entende que a verdadeira Pedagogia da Alternância não pode se centrar apenas na escola. Ela deve ser aberta para o mundo exterior. Deve incorporar e resignificar durante o processo de formação dos educandos-camponeses os conhecimentos historicamente construídos nas ***lutas*** e nas ***vivências das famílias***, de suas ***organizações*** e dos ***movimentos sociais*** que participam (*apud* SILVA, 2006).

Neste contexto, uma característica fundamental que marca os cursos do PRONERA é que os projetos deverão ser desenvolvidos conforme a metodologia da ***Pedagogia da Alternância***. De acordo com Mônica Castagna Molina (2004) a elaboração de políticas públicas que incorpora os princípios da alternância, com os diferentes tempos-espaços pedagógicos, é uma das marcas centrais deste paradigma da Educação do Campo. Este é o esforço de associar a educação com a organização da produção agrícola e os valores intrínsecos as relações de trabalho no campo.

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia caracterizada pela distribuição do processo ensino-aprendizagem ao longo do curso em dois momentos: ***Tempo Escola*** - tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (70% da carga horária do curso). ***Tempo Comunidade*** - tempo de estudo desenvolvido na comunidade (30% da carga horária do curso). Esta metodologia foi normatizada pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 (BRASIL/PRONERA, 2011).

O Curso Especial de Graduação em Geografia foi organizado no princípio da alternância seguindo as prerrogativas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O Tempo Escola combina atividades na FCT/UNESP e na Escola Nacional Florestan Fernandes. Este é o período em que professores e estudantes desenvolverão a parte presencial das disciplinas. No Tempo Comunidade, os educando desenvolvem atividades nas comunidades de origem. O acompanhamento dos graduandos no Tempo Comunidade será

realizado (à distância) pelos professores ministrantes das disciplinas e por apoiadores técnicos nos locais de origem dos estudantes (UNESP, [2005?]). Podemos visualizar a localização desses dois municípios do estado de São Paulo (Presidente Prudente e Guararema) no **Mapa 01**.



Mapa 1 -Localização dos municípios de Presidente Prudente e de Guararema -SP

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A metodologia da Pedagogia da Alternânciaé o resultado de avanços da pedagogia crítica que, no caso brasileiro, foi sendo moldado pelas características das populações do campo e pelas suas reivindicações por políticas públicas através dos movimentos sociais camponeses. É uma maneira de possibilitar que em todos os tempos e espaços do Curso Especial de Graduação em Geografia se valorize as diversas formas de se produzir um conhecimento que dialogue com os sujeitos do campo e que qualifique sua *práxis.* É uma metodologia que permite a imbricação entre a ***experiência do aluno, a formação no curso e a interação com a comunidade*** (UNESP, [2005?]).A partir da utilização dessa metodologia, os cursos pretendem respeitar a articulação de maneira dialética dos processos educativos em ***diferentes tempos-espaços,*** a ***transversalidade*** do conhecimento que contemplem as ***múltiplas dimensões dos territórios camponeses***, a ***relação ensino-pesquisa e teoria-prática*** e uma proposição alternativa de ***desenvolvimento***(BRASIL/PRONERA, 2011).

Para podermos pensar estes dois tempos-espaços distintos de aprendizagem, temos que compreender inúmeras questões teóricas e prático-metodológicas que diferenciam os cursos regulares dos cursos intensivos do PRONERA. Destas questões, podemos elencar três principais. A ***primeira questão*** é o fato de que os cursos de pedagogia da alternânciaimplicam em períodos longos de afastamento das atividades acadêmicas pelo fato das disciplinas serem desenvolvidas em módulos e num período menor que o tempo semestral. Por isso, é necessário criar tempos-espaços de articulação entre o ***tempo da universidade e o tempo do trabalho*** dos educandos-camponeses em sua comunidade. A segunda questão relevante para pensarmos os cursos de graduação do PRONERA é o fato de que os estudantes desses cursos, além de serem moradores do campo, são ***lideranças de movimentos sociais*** e/ou ***professores*** em suas comunidades, isto faz com que a realidade concreta desses sujeitos tenha que estar inserida no processo de formação dos mesmos, ou seja, os cursos de ensino superior do PRONERA devem estar em sintonia com o modo de vida desses sujeitos.

> Há de se considerar os alunos do campo na sua concretude e historicidade. Eles são ***professores, lideranças de movimentos sociais, lideranças comunitárias*** que trazem consigo uma forte inserção social. Mobilizar tal inserção no seu processo de formação qualifica o projeto pedagógico do curso, na medida em que integra elementos da realidade e coloca ***a universidade em sintonia com a vida concreta desses sujeitos***. (UNESP, [2005?], p. 20, grifo nosso).

Um exemplo é o estudante-camponês do Curso Especial de Graduação em Geografia, militante do Movimento dos Pequenos Agricultores do Espírito Santo e Professor da Escola Família Agrícola, Als.Para ele, a ***relação teoria-prática*** é imprescindível para

qualquer produção de conhecimento. Conhecimento científico deslocado da realidade, não pode ser considerado como conhecimento. Assim, o conhecimento científico adquirido na academia deve servir para auxiliar na análise da realidade concreta de sua comunidade.

> [...] eu certamente não conseguiria fazer essa ***análise da minha comunidade*** se eu não tivesse passado também por uma ***formação acadêmica***, e em alguns momentos a academia ela é muito virtual, né, ***deslocada da realidade concreta***. Existe muita produção que eles nem poderiam chamar de produção teórica, porque ***a teoria por si, pra ser verdadeira, precisa de um reconhecimento da prática concreta***, ***da realidade concreta***. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

A terceira questão está relacionada à justificativa da construção de um curso de ensino superior dos moradores do campo. Esta educação superior cumpre a função de contribuir para o ***desenvolvimento territorial no campo***, tendo em vista que o campo tem sido durante muito tempo excluído das políticas públicas ou mesmo tem recebido políticas inspiradas pela lógica de desenvolvimento urbano. Outra informação relevante que contribui para a constituição desse quadro é o fato de que as populações camponesas representam menos de 5% das pesquisas desenvolvidas nas universidades brasileiras (UNESP, [2005?]).

Dessa maneira, a fim de articular ***tempo-espaço da universidade e o tempo-espaço do trabalho*** na comunidade e construir uma proposta pedagógica que insira a realidade concreta dos educandos-camponeses-militantes nos cursos de ensino superior, a formação acadêmica não pode se restringir ao cumprimento dos créditos das disciplinas, logo, devem fazer parte da formação acadêmica dos educandos, além do ensino, a pesquisa e a extensão. Neste contexto, têm-se a oportunidade privilegiada de realização dessas atividades nas áreas de assentamento, vinculado estas atividades ao currículo do curso sendo mediadas pelas disciplinas. Engendrado, assim, formas de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as realidades locais. Estas opções teóricas-políticas-ideológicas e prático-metodológicas vão superando a dicotomia entre transmissão e produção do conhecimento (UNESP, [2005?]).

É no tempo-espaço comunidade que se realiza a pesquisa e a extensão. Neste sentido, este momento do processo de formação cumpre duas funções principais. A primeira diz respeito ao estímulo e desenvolvimento da ***autonomia intelectual*** dos estudantes-camponeses, para que os mesmos não sejam apenas meros reprodutores de conhecimentos, mas que produzam conhecimentos a partir de sua própria realidade. Esse processo permite que se estabeleça um diálogo entre os ***conhecimentostécnico-científicos*** da academia com os ***conhecimentos populares*** construídos a partir do modo de vida dos camponeses e dos movimentos sociais dos quais os educandos são militantes. A segunda função pedagógica cumprida pelo Tempo Comunidade é a de permitir formar sujeitos que são agentes de

desenvolvimento local que respeitam o modo de vida material e simbólico dos sujeitos do campo.

> O ***Tempo Comunidade***, como tempo de ***pesquisa e extensão***, cumpre duas tarefas fundamentais: estimular e desenvolver a ***autonomia intelectual*** dos educandos de modo que eles possam participar ativamente da produção de conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de ***diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes populares***, e ***formar sujeitos do campo como agentes de desenvolvimento***, ampliando e aperfeiçoando o seu envolvimento com os projetos de ***desenvolvimento local*** em sintonia com os valores e práticas culturais, organizativas, políticas, pedagógicas e sociais das comunidades envolvidas. (UNESP, [2005?], p. 21, grifo nosso).

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância permite o respeito às especificidades dos lugares onde moram os estudantes-camponeses, não deslocando a ciência do seu enraizamento cultural e social. Essa metodologia se caracteriza como uma prática educativa com novas formas de assimilação e construção do conhecimento e de relação com ***saberes/práticas técnico-científicos e populares***. Isto se torna possível no interior de um projeto de formação que articula ***teoria-prática*** e ***ensino-pesquisa*** com a ruptura do *status* de superioridade da atividade teórica com relação à prática social, entendendo a mesma muito além de um processo de aprendizagem de um conjunto de técnicas e procedimentos. Colaborando, assim, com a superação da fragmentação do conhecimento que passa ser enxergado em sua totalidade e complexidade a fim de ressaltar a vinculação da mesma a formas de transformação da realidade (UNESP, [2005?]).

O Tempo Comunidade é uma das principais expressões que permitem uma diferenciação com relação à organização espaço-temporal e metodológica do ensino-aprendizagem dos cursos regulares. Esta etapa traz a possibilidade de se abrirem espaços para os educandos-camponeses inserirem a sua experiência histórica no processo formativo. Permite, também, o reconhecimento dos sujeitos do campo como ***produtores de saberes*** que devem ser problematizados durante a sua formação. É a partir do Tempo Comunidade que ocorre o diálogo com a realidade concreta dos sujeitos do campo. A especificidade do Tempo Comunidade está na finalidade de aproximação e de reconhecimento do contexto histórico e cultural no qual os educandos-camponeses estão inseridos. Contexto este multidimensional formado de aspectos sociais, culturais e educacionais engendrados pelos saberes e práticas dos sujeitos do campo nos tempos-espaços de produção da sua existência.

> [...] Nesta perspectiva, elas devem ser capazes de promover aberturas que acolham a ***história pessoal dos educandos*** e a experiência histórica coletiva da vida no campo. ***Os sujeitos inseridos nos diferentes assentamentos são***

> ***produtores de saberes e práticas*** que precisam ser reconhecidos e problematizados. É pelo ***diálogo com esta realidade*** que o conhecimento disciplinar se amplia e se articula com a ***prática social concreta***, com a ***experiência vivida***. (UNESP, [2005?], p. 22, grifo nosso).

No entanto, é necessário destacar que Tempo Escola e Tempo Comunidade não devem ser vistos como tempos-espaços isolados e autônomos. Se o Tempo Escola é o momento do ensino, este não deve ser desvinculado da realidade. Deve fazer parte dessa etapa, também, o diálogo das disciplinas com a realidade. As disciplinas devem ser resultado do diálogo entre os ***saberes técnico-científicos*** e os ***saberes populares***. Pensando os mesmos como formas de conhecimentos distintos, mas não opostos, onde cada um desempenha seu papel de maneira a produzir uma síntese dialética entre estas duas formas de conhecimento. Por outro lado, o Tempo Comunidade não deve ser visto apenas como tempo-espaço da pesquisa empírica, mas também, como uma possibilidade de se refletir sobre a realidade tendo como base os conhecimentos técnico-científicos adquiridos no Tempo Escola. O Tempo Comunidade não pretende esvaziar o significado das disciplinas. A intenção é que uma etapa seja a extensão da outra. A pretensão é a de estabelecer outros tempos e lugares de exercício teórico-prático, construindo o conhecimento científico de maneira a ascender ao plano do senso comum impulsionando ações de interações entre as pessoas e entre elas e as coisas(UNESP, [2005?]).

Nesta construção do ***diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes populares,***Als diz que é necessário resignificarmos as técnicas, cujo *lócus* de elaboração está na universidade, e utilizarmo-las numa perspectiva dos movimentos camponeses. Em suas palavras: [...] a ***tecnologia do geoprocessamento*** ela foi desenvolvida no interior de uma perspectiva dominante, mas se nós não conseguirmos desenvolver um ***geoprocessamento popular*** pelo menos vamos nos instrumentalizar com a técnica do geoprocessamento *pra* ver o que dá *pra* fazer com isso. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Ocorrem muitos casos em que os projetos do Tempo Comunidade entraram em simbiose com o movimento social e educacional dos assentamentos. Assim, Tempo Comunidade e tempo de vida dos educandos se misturam e se transformam em uma realidade indissociável dos contextos nos quais estavam envolvidos. Esta etapa é destinada a abrir a possibilidade da interação dos educandos-camponeses com a sua própria realidade local, ou seja, a participação efetiva na vida ***social, cultural e política*** das comunidades camponesas. Nesta etapa, cabe aos mesmos a responsabilidade de ***pesquisar a realidade local***, ***desenvolver projetos de extensão*** vinculados às pautas de necessidades da sua comunidade e ***participar de***

projetos nos assentamentos vinculados a ***políticas públicas dedesenvolvimento territorial*** em diferentes setores (UNESP, [2005?]). Como afirma o estudante-camponês-militante Ed, do MST/PR, ao explicar suas intenções ao vir fazer o curso: "Eu sempre me via num desafio de tentar contribuir cada vez mais *pra* minha comunidade, eu percebia que o assentamento, precisava de um debate, algo a mais sobre ***desenvolvimento territorial***, ***desenvolvimento do campo***. [...]". (ENFF, Jul.. 2010).

Nos diferentes cursos do PRONERA foram observados, por meio dos trabalhos de monografia, que as atividades de ***pesquisa e extensão*** envolveram:

> [...] ***a análise de políticas educacionais implementadas nos assentamentos***; a elaboração de diagnósticos envolvendo indicadores sociais; a elaboração de relatórios estatísticos com sistematizações inexistentes nos arquivos públicos; ***a observação e o registro de práticas sociais diversas: culturais, educacionais, investigação-ação; inserção em projetos das escolas e das comunidades*** através de atividades de assessoramento e acompanhamento, realização de cursos e oficinas entre outras. (UNESP, [2005?], p. 21, grifo nosso).

Na perspectiva de pensarmos a importância da pesquisa no CEGeo para os movimentos socioterritoriais camponeses, o estudante-camponês do Curso Especial de Graduação em Geografia e militante do MST, AM, fala a respeito da importância que tem a pesquisa para ele. Entende que a pesquisa está inserida no contexto da relação teoria-prática que ajuda a descoberta de novos horizontes. Permite qualificar o debate sobre a Reforma Agrária, acerca dos objetivos que tem o MST, entre eles à educação. Ao registrar o conhecimento por meio da elaboração do produto final da pesquisa, pode auxiliar, inclusive, na conquista da transformação da sociedade. Em suas palavras:

> Importante a gente pesquisar porque ***ajuda a gente a enxergar perspectivas novas***, [...] em relação à teoria e à nossa prática. Então pesquisar, trazer elementos novos da teoria, né, que é essa ***relação de teoria com a prática***, ajuda a gente a ter novos horizontes, outras possibilidades. Além do que nos permita fazer os debates... o debate da reforma agrária não é um debate que é puramente dos sem terra, mas quando você *tá* na universidade, na faculdade, você fazer essas pesquisas, ***você registrar isso***, possibilita uma abertura, da sociedade debater, dos pesquisadores, de outras pessoas debater a proposta de reforma agrária, né, a proposta de educação do MST, a proposta da produção do MST, a proposta de saúde, né, da gente poder construir isso. Então, além do que, *pra* dentro isso ajuda a gente a ampliar os nossos horizontes, né, e *pra* fora possibilita a sociedade debater que reforma agrária que nós queremos né, [...] contribuir *pra* uma nova construção de um outro projeto de sociedade que a gente visualiza. [...]. (ENFF, Jul.. 2010).

De acordo com Als, estudante-camponês do Curso Especial de Graduação em Geografia, militante do Movimento dos Pequenos Agricultores do Espírito Santo, a pesquisa

significa a sistematização do estudo. Às lideranças dos movimentos sociais cabe a responsabilidade de transmitir informações verdadeiras para o restante do Movimento, para não cair no equívoco de especular informações que não tem certeza. A pesquisa permite sistematizar elementos da realidade para que seja socializado. A pesquisa cumpre a função de conhecer o inimigo dos movimentos sociais, o capitalismo, e seus desdobramentos.

> [...] ***a pesquisa tem esse papel de ajudar no processo de sistematização do estudo***. [...] quem não pesquisa não tem direito à palavra. Porque nós também, a militância dos movimentos, corremos o risco da especulação, de falar coisas, cuspir números, informações, sem termos propriedade delas. Então, ***a pesquisa nos ajuda a ter a propriedade científica dos elementos sistematizados da realidade, ou sistematizar esses elementos da realidade***. [...]. A pesquisa, acho que ela se dá em três planos. Primeiro plano: ***conhecer o inimigo***, a sua movimentação, os projetos. Então, hoje, nós precisamos conhecer quem é o capital, as suas várias facetas, o capital industrial, o financeiro, o imobiliário, enfim [...].(ENFF, Jul.. 2010).

As pesquisas, para Lcn, militante do MST do Pontal do Paranapanema/SP, representam a forma como o jovem-camponês-assentado pode buscar respostas as suas inquietações, sobretudo, no que diz respeito a análise dos mecanismos de expansão do modo capitalista de produção no campo.

> Então, as pesquisas, também, vão nessa linha, ou seja, é o jovem assentado, é ***o jovem do Movimento que vai buscar por intermédio da academia explicações*** em todo o acúmulo que já existe sobre a problemática que tem dentro dos nossos seres, da nossa organização. E, também, como a gente pode combater de melhor forma o capital, a concentração da terra, combater a monocultura, combater esses elementos que estão ligado à elite, que é a elite dominante que tem os seus princípios, que é a monocultura, que é o latifúndio, que é essa forma de produzir, e a concentração de riqueza dos meios de produção, né. Então, a academia traz isso, as pesquisas vão nessa linha, buscar elementos *pra* melhor combater essas formas capitalistas... com isso, também, explicar, tentar buscar explicações, tentar melhor intervir nas problemáticas do Movimento*pra* poder avançar da melhor forma, e melhor do que isso, com maior qualidade, avançar da melhor forma e, também, com muita qualidade. (ENFF, Jul.. 2010).

A pesquisa, ligada aos movimentos sociais, auxilia a qualificar a luta para a construção de um outro projeto de sociedade. E no CEGeo a pesquisa tem uma caráter de militância com a finalidade de trazer contribuições diretas para a comunidade de onde o assentado-militante faz parte. Em outras palavras:

> Então, a pesquisa é essa questão fundamental que é entender melhor a realidade que a gente vive, a gente faz a pesquisa desde pequeno, então, o nível de pesquisa ele é maior, o nível de rigor metodológico ele é maior, ele parte de dentro da universidade. Então, a universidade oferece todo esse instrumental de pesquisa, que é o espaço de pesquisa em si. ***Então, essa pesquisa articulada aos objetivos do Movimento ela tem um caráter, que é um caráter de projeto de sociedade, ela se vincula ao projeto de sociedade, então, uma pesquisa diferencial nesse sentido, de fazer pesquisa a partir do Movimento de dentro da universidade é***

> ***qualificar a luta***, enfim, qualificar os entendimentos em torno do projeto da sociedade, em torno das possíveis alternativas a se buscar, das metas, das táticas, enfim, *tá* vinculado á isso. [...] Vou pegar o exemplo lá da onde minha família é assentada lá em Macali Brilhante, né, nós temos ... são trinta e três anos que as famílias tão lá assentadas, muitas pessoas estudantes, professores foram pesquisar as famílias, foram fazer entrevista com as famílias e que até hoje ninguém deu um retorno pras famílias, foram lá, pesquisaram, conversaram e tudo mais, mais não deram um retorno pras famílias [...]. Então, as pessoas vão lá, pesquisam, pesquisam mais não dão um retorno para a comunidade, então acredito que esse diferencial é que esse curso tem, né, que as pessoas são os próprios envolvidos da comunidade e terão que dar uma resposta pros seus movimentos, *pras* suas comunidades, então, essa é um diferencial muito importante, ***as pessoas, os militantes, os camponeses de dentro de suas comunidades pesquisando, eles próprio escrevendo sobre eles próprios, tentando trazer resultados concretos para a atualidade do dia a dia das pessoas,*** né, que isso que é o mais importante, porque muitas vezes a gente vai lá e tira o tempo das famílias que *tão* lá trabalhando, a pesquisa, tira um monte de informações que ajuda a academia, ajuda o indivíduo, mas não ajuda as famílias camponesas que *tão* lá. Então, o nosso trabalho eu acredito que é ao contrário, é as pessoas de dentro pesquisando ali dentro ou pesquisando o capital, *pra* trazer informações que possam contribuir com os movimentos sociais.(Wdl, ENFF, Jul. 2011).

Desta forma, a Pedagogia da Alternância no CEGeo permite a construção da totalidade do processo de ensino-aprendizagem em dois espaços-tempos educativos de uma maneira dialética sendo um, ininterruptamente, a continuidade do outro. Metodologia que permite cumprir os objetivos estabelecidos pela Educação do Campo de não separar: Militância/Processo Ensino-Aprendizagem, Conhecimento Popular/Conhecimento Técnico-Científico, Teoria/Prática, Trabalho Manual/Trabalho Intelectual, Teoria/Política/Ideologia, Movimentos Sociais/Universidade, Ensino/Pesquisa/Extensão etc.

5.5 – A UNESP E O CUSO ESPECIAL DE GEOGRAFIA: COORDENAÇÃO, MONITORIA E ORIENTAÇÃO

> O Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo) é iniciativa pensada para incentivar a formação educacional e técnica em nível superior de pessoas ligadas a movimentos sociais inseridas em projetos de Reforma Agrária que traz em sua proposta político-pedagógica o incentivo à reflexão teórica visando a potencialização de práticas desses agentes em suas comunidades. (THOMAZ JUNIOR, 2007, p. 3).
>
> Os alunos venceram diversas dificuldades para alcançar tal êxito, e essa conquista se deve também ao apoio de diversas pessoas que entenderam a amplitude e grandeza desse projeto. (THOMAZ JUNIOR, 2011).[171]

O Vice-Coordenador Geral Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes, no dia 28 de julho de 2011 durante a cerimônia de encerramento do curso de Geografia na ENFF, após um

[171] Coordenador do CEGeo e professor do curso de Geografia da FCT-UNESP.

breve histórico dos conflitos para a implantação do CEGeo, fala acerca da importância que teve o curso de Geografia para a Universidade e para os movimentos camponeses. Ele relata que os professores que vieram lecionar para a Turma Milton Santos do CEGeo perceberam diversas qualidades positivas, em termos de organização e de compromisso com a aprendizagem. Este fato fez com que este fosse visto como um curso de excelência.

> [...] nós convidamos vários professores e todos os professores, sem exceção – todos os professores que vieram dar aula para essa turma percebeu a diferença de uma ***turma organizada***, percebeu a diferença de uma ***turma que tinha um compromisso enorme no processo de aprendizado*** e todos eles foram falando bem desse curso dentro da universidade e como esse curso passou a ser visto dentro da universidade como um ***curso de qualidade***, um ***curso de excelência***, um ***curso de pessoas compromissadas***. (ENFF, Jul. 2011).

Umacolaboração importante que trouxe o CEGeo para a universidade foi a aproximação deste com o curso regular, principalmente, por meio da monitoria. Trazendo um aprendizado para ambas as partes e propiciando que o Curso Especial fosse ganhando cada vez mais o reconhecimento do restante da universidade: professores, estudantes, reitoria etc.

> Também, [ocorreu a] aproximação dos alunos desse ***curso especial*** com os alunos do ***curso regular***. E nós temos aqui hoje o apoio de alunos do curso regular que são ***monitores*** do curso especial. A aproximação desses dois conjuntos de pessoas fez com que muito dos alunos do curso de Geografia vissem esse curso como também um projeto de excelência dentro da universidade, ou seja, aquilo que no primeiro momento foi um obstáculo enorme, foi ganhando a consideração, foi ganhando o reconhecimento de ***professores e alunos*** e hoje esse curso dentro da ***reitoria***, dentro da faculdade e dentro do ***departamento***, né, ele é ***orgulho para a universidade*** [...]. (Bernardo Fernandes, ENFF, Jul. 2011).

Mas, faz uma ressalva, que para alcançar estes resultados foi necessário a superação de muitos obstáculos. O aprendizado do curso trouxe mudanças significativas para ambos os parceiros. De maneira dialética, o curso dos movimentos sociais camponeses mudaram a universidade, e a universidade, por sua vez, mudou a Via Campesina, pois todos os envolvidos no processo de 2007 para cá sofreram as influências positivas dessa relação entre movimentos sociais e a universidade. A universidade ficou mais democrática e a Via Campesina qualificou a sua atuação. E esse processo não termina com a obtenção do diploma, o processo de formação é infinito.

> Agora, nós sabemos dos problemas que nós enfrentamos durante esses cinco anos que nós tivemos juntos, né, ***nós superamos obstáculos externos e internos*** a cada dia que nós fizemos esse curso [...]. Eu acho que foi um ***aprendizado sem igual***, sem igual, eu diria que ***o curso mudou a universidade***. A UNESP de 2011 não é a UNESP de 2007 e a ***universidade mudou a Via Campesina,*** né. ***Essas pessoas que se formaram na UNESP não são as mesmas pessoas que entraram em 2007.*** E tanto a mudança da Via Campesina foi *pra* melhor, quanto à

> mudança da universidade foi *pra* melhor, ***a universidade hoje ela é mais democrática*** e a ***Via Campesina,*** com certeza, hoje ela está ***mais qualificada***, né. [...] Nós sabemos que esse processo não termina aqui né, eu sempre costumo dizer que a gente não se forma, a gente se diploma, porque o ***processo de formação não tem fim***, não é verdade? [...]. (Bernardo Fernandes, ENFF, Jul. 2011).

Nesta perspectiva, também, o coordenador do CEGeo, Antonio Thomaz Junior, no ato da colação de grau da turma, em novembro de 2011, vai afirmar que para a implantação do curso...

> Nos restava esclarecer para tentar atrair os indecisos e convencer os discordantes que o projeto era importante e de alcance inédito para a UNESP, pois concretamente, estávamos diante da possibilidade de participarmos de um processo de aprendizado e aproximação com uma parcela da sociedade alijada da universidade, envolvida em lutas importantes que se somam aos princípios da universidade pública. (UNESP, Nov. 2011).

O Professor-Orientador e Supervisor, Prof. Dr. Clifford Welch[172], em uma entrevista, nos relata sua experiência no Curso Especial de Graduação em Geografia, bem como suas atribuições no curso. Ele não ministrou disciplinas, mas participou como coordenador do Projeto de Integração Disciplinar[173]. Sua atuação principal foi como orientador das pesquisas de monografias e na extensão supervisionando alguns estudantes-camponeses durante o Tempo Comunidade em seus locais de origem. Ele fez visitas a 15 estudantes em 05 estados.

> [...] Então, a primeira vez que eu encontrei os alunos foi, então, no início de 2008, aqui em janeiro, o primeiro Tempo Escola do ano. [...]. Eu nunca dei uma disciplina, eu fui professor do PID e um dos coordenadores. E outra coisa que eu acho que é importante, o que eu fiz mais que qualquer outra coisa em termos de tempo, foi ser bolsista do CNPq de extensão, ***bolsista de extensão do CNPq para supervisar a pesquisa das monografias in loco***, onde eles

[172] Meu nome é Cliff Welch, Clifford Andrew Welch, eu sou um professor de História [...]. E eu vim [dos Estados Unidos] para cá, em Presidente Prudente, em 2002 pela primeira vez, mas sempre querendo visitar a região por causa da minha pesquisa vinculada com a história dos movimentos sociais e o Pontal sempre foi uma região destacada, pelo menos nos últimos vinte anos, na luta pela terra. E acabei trabalhando como professor na pós-graduação em 2003 até 2005, por dois anos, como professor visitante estrangeiro com bolsa da CAPES e dando aulas sempre com mistura entre geo-históricas, vamos dizer, uma mistura entre história e geografia, e em setembro de 2007, depois de ser aprovado em concurso, eu comecei a trabalhar na UNESP Presidente Prudente como professor colaborador. [...]. E, então, em 2009 eu saí da UNESP [...] eu assumi um trabalho como professor da UNIFESP depois de ser aprovado em um concurso naquele ano de 2009. [...]. De fato agora eu sou professor credenciado no programa de pós graduação em geografia [...]. (Clifford Welch, UNESP, set. 2011).

[173] O PID está no anexo 02. Projeto que visa integrar várias áreas da geografia a fim de romper com a fragmentação disciplinar. São escolhidas temáticas pelos estudantes que serão pesquisadas e depois expostas em forma de seminário sob a orientação de um professor. No caso, do CEGeo os grupos de estudantes, reunidos em seus núcleos-base, trabalharam com as seguintes temáticas: Conceito de campesinato; A prática dos geógrafos nos movimentos sociais e o ensino de Geografia em sala de aula; Principais correntes do pensamento geográfico e os conceitos de espaço, território, lugar, paisagem e região; A prática dos geógrafos nos movimentos sociais e método, metodologia e teoria; Atuação do Capitalismo no campo e relação campo-cidade Geografia do Brasil e os conceitos de espaço, território, lugar, paisagem e região.

> estavam. Então, eu visitei muito os alunos, e fiz acho que... a contribuição mais importante que eu fiz foi nesse processo de ajudar eles a pesquisar. [...]. [Foi] um contato íntimo com quinze alunos durante o curso. Por causa da orientação de meus orientandos e também dessas visitas de campo em Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Espírito Santo. São cinco estados que eu visitei. [...]. (UNESP, Set. 2011).

O critério para a seleção destes estudantes que receberiam a visita dos professores-supervisores era o grau de dificuldade que os mesmos estavam encontrando para finalizar as suas pesquisas. E uma das dificuldades encontradas para fazer as visitas, era falta de acesso aos meios de comunicações por parte de muitos educandos-camponeses. A metodologia dessa supervisão era a seguinte, durante dois dias o professor Clifford Welch lia o que já havia sido feito, construía junto com o educando um plano de trabalho e acompanhava o mesmo durante o trabalho de campo, entrevistando, tirando fotos e auxiliando seu acesso aos órgãos públicos e empresas. Emprestou alguns equipamentos, também, que eram necessários para o desenvolvimento do trabalho de campo. No final, produziu um relatório sobre o ocorrido. Ele conta ainda que entraram em suas observações desde as condições de infra-estrutura, o acesso a meios de comunicação e a bibliografia necessária por parte dos educandos.

> [...] Um problema desses alunos que tinham maiores dificuldades foi que eles não tinham muito acesso para os meios de comunicação, então às vezes eu encontrei outros alunos várias vezes. Então aumentou o número de alunos que eu supervisei, porque eu acabei supervisando todos os alunos com quem eu tinha contato, eu procurei ficar com eles, ir a campo com eles e pesquisar com eles. Então todo mundo eu passei pelo menos um período intensivo de dois dias fazendo trabalhos com eles, lendo tudo, valorizando o conteúdo e desenhando um plano de pesquisa, sumário, tudo para... e depois tirando fotos, indo nas entrevistas, eu fui na prefeitura com eles. Qualquer coisa onde eu podia fazer... dar uma força como professor de fora na perspectiva dessas localidades meio pequenas, eu fui. Então fomos para empresas, prefeituras, arquivos, acampamentos, assentamentos. Mas acho que fomos visitar vários oficiais também, porque a minha presença às vezes abriu portas. Usei meus equipamentos para fazer... que eles não tinham às vezes, gravar entrevistas, tirar fotos, deixei tudo isso com eles, e fiquei em contato depois e fiz relatórios detalhados. [...] Eu desenvolvi um formulário para sistematizar um pouco das minhas observações, e vendo, por exemplo, a bibliografia que eles tinham, tinha um lugar para guardar livros, tinha um lugar para sentar, tinha um lugar para escrever à mão, tinha caneta, tinha computador, tinha internet, tinha telefone, e aí vai. Carro, transporte, a distância. (UNESP, Set. 2011).

Segundo o professor Clifford Welch, este processo foi muito importante tanto para os educandos quanto para ele mesmo que conheceu a realidade dos assentamentos em vários lugares do Brasil, bem como a dinâmica dos movimentos camponeses em diversos espaços. Afirma que houve uma grande satisfação de trabalhar no curso apesar de que para este trabalho os professores precisaram fazer o sacrifício de trabalhar nas férias e ficar longe da família. Neste sentido, podemos dizer que a troca de experiências e de saberes se deu de maneira prática neste processo. A relação entre conhecimentos técnico-científicos e

populares, um dos objetivos principais do Tempo Comunidade dos cursos do PRONERA, foi atingido com esta metodologia. Em suas palavras:

> [...] eu vi a diferença que essa supervisão fez na vida e na pesquisa dos alunos, e para mim também, eu ganhei muito com as visitas, de conhecer o país melhor e a realidade dos movimentos, as questões que eles estavam pesquisando. Então, foi para mim uma aprendizagem enorme [...]. Compensação que tinha claro, foi à satisfação de estar trabalhando nesse projeto, é uma oportunidade que eu mesmo me acho privilegiado de poder ter participado, mas sempre era durante época de férias, épocas quando tinha uma expectativa de nossas famílias de estarmos com eles. (UNESP, Set. 2011).

Participamos de algumas reuniões com monitores junto com os professores coordenadores do curso. Nestas reuniões, eram esclarecidas as dificuldades de cada estudante monitorado, principalmente, a situação das monografias dos educandos. Situação esta onde alguns estudantes estavam mais adiantados e, outros, ainda na fase inicial. Por isso, era preciso pensar em formas adequadas de intervenção. Alguns com dificuldade de escrita, outros com deficiência de leitura e outros com dificuldade de encontrar uma metodologia que conseguisse abranger a prática militante e a teoria na construção da monografia. No final da etapa, todos os monitores têm que entregar um relatório descrevendo como foi o trabalho durante o Tempo Escola para a coordenadora pedagógica do curso, Prof.ª Dr.ª Maria P. de Fátima Rotta Furlanetti. Ela explica durante uma reunião (em julho de 2010) que a experiência dessa modalidade de curso é nova, por isso todos estão ainda aprendendo com a experiência, é um processo que está em construção permanente. Logo, a função de cada membro da equipe estava sendo traçada ao longo do caminho.

Na opinião dos monitores entrevistados, a função principal deles é o auxilio administrativo e, principalmente, pedagógico. Sua ajuda corresponde, sobretudo, em auxiliar os educandos nas tarefas de escrever a monografia. Corrigindo erros de português e das normas da ABNT. Mas, também, ficam a cargo dos monitores receber trabalhos de disciplinas de seus monitorados e, às vezes, corrigi-los para depois serem entregues a secretaria, que repassa aos professores. Também, no estágio supervisionado, os monitores auxiliam se correspondendo no Tempo Comunidade com seus monitorandos, a fim de propiciar que a documentação esteja de acordo com as normas que exigem a Universidade. Ainda, mencionam que esse curso tem um diferencial grande com relação ao curso regular e isto deveria servir de exemplo para os cursos regulares. O acompanhamento dos trabalhos por monitores enriquece tanto o aprendizado dos monitores, quanto auxilia os educandos em suas dificuldades.

Ao acompanharmos o 10º Tempo Escola que ocorreu no período de 08 até 30 de julho de 2011 na Escola Nacional Florestan Fernandes, pudemos notar que nesta etapa, que teve como ponto principal o término das monografias, todos os educandos e a equipe de apoio pedagógico e administrativo estavam envolvidos com este objetivo principal. Devido ao prazo final para a entrega das monografias ser o final do mês de julho de 2011, havia uma concentração e uma tensão em torno da monografia. Por este motivo, o curso contou com o apoio pedagógico de mais companheiros que não faziam parte da monitoria, mas se prontificaram a voluntariamente auxiliar nesta etapa final. Entre eles, além de mim, estavam os membros do Nera, Tiago Cubas, Gutierres e Rafael.

No que diz respeito à função do Monitor, o monitor-militante Gb, conta que sua função na monitoria era a de incluir os educandos-camponeses no "mundo acadêmico". Principalmente, com relação à organização e a produção de um texto acadêmico de acordo com as normas da ABNT. Em alguns casos, com a permissão do orientador ele até sugeriu algum referencial bibliográfico.

> Bom, minha função aqui na monitoria é [...] auxiliá-los na questão do texto e para que se ingressem no ***mundo acadêmico***. Esse mundo acadêmico no caso aí, por exemplo, biblioteca, se familiarizar mais com a ABNT, se familiarizar com o discurso dissertativo em terceira pessoa, né. *Pra* formalizar, né, essa questão do ***texto acadêmico*** mesmo, né, e outras atribuições. Uma das atribuições que eu tive, assim, foi até que pelo fato de eu já ter sido formado, né, e de certo modo acumulado alguma parte das leituras, eu perguntava *pros* orientadores, né, se eu poderia dar alguma ***indicação de bibliografia*** [...]. (UNESP, Jan. 2011).

A estudante do curso de Pedagogia e monitora do CEGeo, El[174], conta que é difícil de explicar sua função, pois são múltiplas. Apesar de ter como tarefa principal auxiliar os educandos com a monografia, se dedica, também, a tarefas que são de ordem administrativa, bem como auxilia em tarefas cuja necessidade surge em determinado momento do curso. Para ela, a função principal da monitoria é ser o elo entre o professor-orientador e o estudante. Ela teve seis alunos monitorandos de regiões distintas. Pelo fato de ser oriunda da pedagogia ficou responsável em auxiliar os educandos que estivessem pesquisando temáticas relacionadas à educação. Dependendo a dificuldade encontrada pelo educando, a dedicação é maior ou menor ao mesmo. A última atividade que se dedicou em caráter especial foi com relação aos estágios supervisionados. Ela, junto com a coordenadora pedagógica Fátima

[174] Moro aqui em Prudente há nove anos, mas minha cidade de origem é Adamantina, aqui no Estado de São Paulo mesmo, e agora passei *pro* quarto ano do curso de Pedagogia aqui da UNESP, né, iniciando agora o sétimo termo. (UNESP, jan. 2011).

Rotta, ficaram responsáveis durante o Tempo Comunidade pela parte burocrática do processo, fazendo o elo entre o estudante e a seção de graduação da universidade. Em suas palavras:

> Aqui no curso de Geografia, no CEGeo Especial, a minha função é a monitoria, que eu tenho seis alunos, né, de regiões diferentes onde eu faço uma ajuda, não sei se seria bem a palavra ajuda, mas a minha função é ajudá-los na correção de ***monografia***, é ajudá-los nas pesquisas para a construção dessa monografia deles e também com normas da ABNT, ajudá-los a resolver alguns problemas, o contato entre eles com o orientador. Então, dentro dessa função tem uma série de itens que a gente vai ao longo do tempo aqui ajudando eles a resolver. Se eles têm algum problema com o orientador eles podem nos procurar e a gente vai entrar em contato com o orientador, ***fazer essa ponte de ligação entre o aluno e o orientador***. E a gente *tá* acompanhando essa construção da escrita da monografia deles... também, na ajuda de busca de livros... é difícil falar, assim, o que é essa função, porque no decorrer da convivência que a gente tem no dia a dia, às vezes ***aparecem várias coisas pra gente fazer***, que se for ver, não *tá* escrito "é isso e isso que você tem que fazer", mas ***no dia a dia você vai ajudando o aluno em tudo que ele precisa***. Às vezes alguns mais, alguns menos, tem alunos que tem mais dificuldades, você tem que ter mais... um acompanhamento mais presente, uma cobrança maior em cima deles na escrita, e tem alunos que não necessita desse... estar junto toda hora, você numa conversa, você sabe que ponto ele está, como ele está escrevendo, e ele também se põe de uma forma que fala: "*tá* tudo bem, não precisa ficar aqui em cima de mim falando o que eu tenho que fazer". E a gente também acaba ajudando no que for preciso dentro da estrutura do curso, como às vezes ajudar na parte da ***secretaria***. Esse semestre mesmo, esse Tempo Comunidade, esse último Tempo Comunidade, o TC 8, eu fiquei responsável pela parte de ***estágio,*** então, foi uma experiência muito grande nessa área, porque além de monitorar meus seis alunos eu também fiz a parte de estágio de contato, pegar documentos, a burocracia que tem aqui na UNESP, eu corri atrás de documentação, de contatos, tanto aqui na graduação quanto aos alunos. Isso no geral, não só os meus seis, mas o estágio do curso inteiro, juntamente com a professora Fátima Rotta. Então, se for ver, não é exatamente o que *tá* escrito, é o que a gente faz nessa monitoria, ***falar qual é a função é difícil***, não sei muito bem explicar qual é a função do monitor. ***Dentro do que foi passado desde o início a gente vem tentando, com acertos e erros, ajudar os alunos no que for preciso*** [...]. (UNESP, Jan. 2011).

Sd, graduando em Geografia pela UNESP/*Campus* de Prudente Prudente e integrante do Cemosi, grupo dirigido pelo professor Antonio Thomaz Junior, diz que a princípio sua função seria a de ajudar os educandos na monografia com relação a questões mais técnicas, como normas da ABNT e ferramentas de software. Mas, sua função inclui o que for preciso para ajudar os educandos, sem ter uma definição muita exata.

> [...] a princípio teríamos uma função de ajudar os educandos do CEGeo ***na elaboração de monografias, nas questões técnicas***, teoricamente, seria nas questões técnicas como ***normas da ABNT, ferramentas de software de elaboração de textos***, de elaboração de apresentações. Só que não se resume só a isso assim, porque de acordo com que a gente vai acompanhando o pessoal, nós vemos que além dessas dificuldades de lidar um pouco com a tecnologia, vamos dizer assim, tem outras questões que ás vezes a gente tem que ajudar um pouco assim [...]. Mas, *pra* definir mesmo o que seria a função assim, a gente demoraria um tempo assim, porque nós não temos isso consolidado assim, do que seria a função, né. O que estamos, vamos dizer, com capacidade de ajudar e ***o que a gente pode ajudar, a gente ajuda***. [...]. (ENFF, Jul. 2011).

De acordo com o professor Clifford Welch, os monitores receberam uma boa influência ao participar do curso. A partir do contato com os militantes dos movimentos sociais, os mesmos puderam refletir a respeito de outras questões relevantes que poderia fazer parte de sua formação como geógrafos. Em suas palavras:

> Os alunos monitores que participaram, [...] todos que eu conheci um pouco, foram muito inspirados pelo processo, eu acho que teve uma influência na vida desses jovens, eles acharam no contato com os alunos da Via [Campesina] motivos, objetivos, descobriram no Brasil outras questões, problemas, preocupações para serem pensados, trabalhados para motivar seus estudos. (UNESP, Set. 2011).

Nesta perspectiva, o estudante de Geografia e monitor Sd, diz que o curso tem dado a oportunidade dele acumular várias experiências devido a este contato com os estudantes-camponeses-militantes do CEGeo. Pois, estes são sujeitos que estão demonstrando em suas práticas uma forma alternativa de produção/organização espacial. É como estivéssemos vendo este processo de transformação espacial aprendido na academia ocorrendo na prática por estes sujeitos históricos-espaciais dos movimentos camponeses. Isto possibilita a construção de uma abordagem geográfica mais próxima da realidade influenciando positivamente na sua formação como geógrafo.

> [...] ***a gente foi acumulando várias experiências com esse contato, né***, ***com o pessoal do campo*** e que também tem uma condição, vamos dizer assim, de ***militante***, uma condição de preocupados com a sociedade, com o que *tá* acontecendo, das condições que estão vigentes e que modificam ai esse espaço, né. E essa função, vamos dizer assim, como monitor, como integrante, né, desse processo de uma Geografia voltada *pra* um ***sujeito militante***, um ***sujeito do campo***, ou um sujeito, vamos dizer assim, de comunidade, tudo contribui *pro* nosso conhecimento assim como geógrafo, ***minha formação como geógrafo***, porque a gente começa ***abranger, né, o nosso olhar*** [...] você tendo conhecimento dos ***sujeitos que estão envolvidos nesse espaço***, que são do campo, que são de comunidades, de vários lugares – entidades, de ***movimentos sociais***, ***você vai construindo as suas abordagens dentro da Geografia***, pela nossa formação assim. (ENFF, Jul. 2011).

De acordo com An, graduada em pedagogia pela UNESP/*Campus* de Presidente Prudente, a contribuição de sua participação na monitoria para a sua formação acadêmica está no fato de que ela pode ter contato com a Educação do Campo na prática. E a partir dessa experiência ela decidiu que quer pesquisar esta temática em seu mestrado.

> A função do curso *pra* contribuir na minha formação como professora foi assim, me fez ver um outro lado da realidade [...]. Contribuiu muito porque me fez ver o que realmente é a ***Educação do Campo***. Essas experiências é válida porque a partir de então eu acho que eu me apaixonei pelo tema e é o que eu quero estudar. [...]. (ENFF, Jul. 2011).

Outra monitora, Hl, graduanda em Geografia e integrante do grupo Nera, diz que na temática que está pesquisando, que é a questão agrária e a luta pela terra, a experiência do curso tem sido fundamental para ela. Pois, está convivendo diretamente com os sujeitos-militantes dos movimentos camponeses que estão fazendo a luta pela terra, bem como com seus trabalhos de monografia. Esta formação complementar a sua graduação vai lhe auxiliar positivamente para cumprir suas funções como pesquisadora, geógrafa e professora.

> Eu acho que vai contribuir e muito, é uma experiência única, né, que poucos tiveram, ainda mais por ser na temática que eu quero trabalhar, que é da ***questão agrária***, da ***luta pela terra***, conviver com esse tipo de pessoa que tão ali ***vivenciando a luta*** e ter ***contato com os trabalhos*** que eles fazem em cima das suas ***práticas como militante***, da historicidade deles, como é isso dentro do Movimento, *pra* mim é uma formação mais que complementar, sem dúvida vai contribuir muito *pra* minha ***formação como pesquisadora, como professora, como geógrafa***. (ENFF, Jul. 2011).

O graduando em Geografia, Tg[175], percebe algumas diferenças significativas existentes entre o Curso Especial de Graduação em Geografia e o Curso Regular de Geografia ofertado na UNESP/*Campus* Presidente Prudente. Um ponto principal de diferenciação diz respeito à participação dos estudantes na tomadas de decisão do processo de ensino-aprendizagem. No CEGeo, existe uma participação efetiva dentro da sala de aula e fora dela na tomada das decisões pedagógicas e político-administrativas. Isto é um fator que pode influenciar positivamente os estudantes do curso regular para tomem atitudes propositivas com relação ao curso que frequentam.

> Bom, uma diferença que eu vejo em relação ao curso de Geografia daqui regular é, sobretudo, a questão da ***participação dos alunos*** em sala de aula, né, além *pra* questão dos debates, né, dos ***assuntos abordados dentro da sala de aula***, mas também a participação enquanto ***escolha de disciplinas***, que são feitas em conjuntos, ***participações nas decisões políticas-administrativas,*** né. Mas, à que mais me marca mesmo, à que eu acho mais impressionante é a questão da ***participação em sala de aula***, que no curso regular, pelo menos na minha turma, eu não vejo muito isso. [...]. (ENFF, Jul. 2011).

O monitor Gb é licenciado em Geografia pela UNESP/*Campus* de Presidente Prudente. E, também, era militante do MST na região do Pontal do Paranapanema e hoje está militando no MAB de São Paulo. Ele diz que entrou para fazer parte da monitoria do CEGeo, não apenas por causa da bolsa, mas, principalmente, pela sua militância, que possibilitou que

[175]Tenho vinte e dois anos, sou de são Paulo na capital, mas *tô* fazendo Geografia aqui na UNESP de Presidente Prudente. (ENFF. Jul. 2011).

ele já conhecesse de antemão os educandos do curso oriundos dos assentamentos da região do Pontal do Paranapanema. Vejamos o que ele diz sobre a sua entrada na monitoria do CEGeo:

> Eu já estava *pra* sair da faculdade, não *tava* muito com perspectiva, só trabalho na monografia, mas eu já atuava aqui na região do Pontal do Paranapanema via (...) Direitos Humanos, já há muito tempo com o MST dentro da militância, né, eu até era ***militante do MST*** e já conhecia boa parte dos membros que aqui estavam [...]. O Thomaz me indicou porque sabia que eu já conhecia os caras e que eu toparia sim, justamente pelo fato da militância. Só acrescentar, assim, eu assumi o trabalho do CEGeo não só como bolsa, assumi como uma forma de ***militância***, tanto que eu *tô* hoje trabalhando [secretaria do MAB em São Paulo], mas eu venho *pra* cá *pra* fazer isso que eu acho que é uma experiência única [...]. Então, entrar nesse curso *pra* mim também faz parte da minha militância, também faz parte de um ideal que eu sigo, que seria justamente a classe trabalhadora conseguindo assumir esses espaços de uma democracia brasileira que ainda não foi concretizada, que não temos aqui. (UNESP, Jan. 2011).

Apesar do cansaço devido a sobrecarga de trabalho da monitoria, que o faz trabalhar até 10 horas por dia no curso, para ele estar participando do CEGeo é estar fazendo parte dessa história de lutas e reivindicações de muitos anos das classes subalternas para ter o acesso a educação formal.

> [...] eu não ligo de *tá* 8 horas, 10 horas nesse curso, cansado, extenuado, [...] mas *pra* mim é um fato isso, eu sei que ***aqui eu tô fazendo parte da história***. Não que no meu cotidiano não faça, eu não acredito que você só faz parte da história de um jeito, eu acho que no momento em que você acordou no dia você já *tá* fazendo parte da história, mas pensar e conseguir dimensionar que nós estamos num curso de Geografia que foi já pautas antigas de acesso a educação, e você ter esse curso agora [...]. Então, eu vejo que estando nesse curso de Geografia eu *tô****participando desse momento da história***, eu *tô* participando dessas ações [...]. (Gb, UNESP, Jan. 2011).

A monitora do CEGeo, El, acredita que este contato pessoal com todos os sujeitos envolvidos no curso, educandos, professores, orientadores, secretaria, coordenação, outros monitores etc. contribuiu muito na formação pessoal dos monitores. A forma de organização dos estudantes-militantes para resolver seus problemas sempre de maneira coletiva traz novas perspectivas para pensarmos as formas de nos organizarmos na universidade. Ficou como marca de aprendizagem para ela, ouvir o que o outro tem a dizer e resolver todos os problemas por meio de uma decisão coletiva.

> [...] esse processo desse um ano que a gente *tá* junto no curso, tanto com os ***alunos***, tanto com os ***monitores***, ***secretaria***, convivência que a gente tem com ***professores*** de diversos lugares, estados, professor de diversas faculdades, eu acho que ***tudo isso contribui muito na formação pessoal da gente***, muito mesmo. Porque... o jeito que os alunos do CEGeo, eles são...eles são assim: como agir, como resolver as coisas, que ***é tudo em grupo***, eles se reúnem *pra* tudo, *pra****resolver problemas no geral***. Isso *pra* mim foi muito válido, ***muito importante esse aprendizado*** [...]. E o ***coletivo***, né, como eles falam, o resolver no coletivo *pra* mim foi uma

> coisa muito nova, que eu não conhecia, jamais imaginei que poderia dar certo essas... de resolver todo mundo junto no coletivo. Então, desde as primeiras reuniões que teve em sala, os primeiros embates que... levaram *pra**assembleia***, todo mundo ***discutir***, todo mundo ter o seu ***tempo de falar***, então isso *pra* mim tem contribuído muito na minha formação. E eu posso te dizer que [...] ***muitas coisas que eu aprendi com os alunos do CEGeo eu uso no meu dia a dia, que é a questão de ouvir o outro, de resolver as coisas no coletivo*** [...]. (UNESP, Jan. 2011).

Todas estas narrativas nos trazem a possibilidade de entender como coordenação, monitores e orientadores, sujeitos oriundos da universidade, entendem a constituição do CEGeo, nos possibilitando considerar que ambos, Universidade/Movimentos Sociais, de maneira dialética, influenciaram um ao outro de maneira positiva.

5.6– QUEM SÃO OS EDUCANDOS-CAMPONESES-MILITANTES DO CEGEO: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS-GEOGRÁFICAS

Os estudantes do CEGeo, todos eles, tem um histórico de militância/resistência - sobretudo, nos movimentos socioterritoriais camponeses- e, em sua maioria, do modo de vida/territorialidade camponesa,antes de sua chegada ao CEGeo.Sendo assim, vamos conhecer, a partir de suas narrativas, o histórico de militância de alguns destes sujeitos antes de sua chegada ao curso, pois conhecendo suas trajetórias (espaço-temporais), poderemos entender com maior intensidade essa relação entre estes sujeitos e a universidadeno CEGeo.

> O Movimento que eu participo é o ***Movimento Consulta Popular*** que passou por umas transformações nos últimos tempos, bem tranquilo assim, *pra* ficar fácil de falar, passou por umas transformações que transformou ele no partido político dos movimentos sociais... um instrumento político, fica mais bonito assim, um instrumento político dos movimentos sociais. Entrei na Consulta em 2003 no plebiscito da dívida externa, era do Movimento Estudantil em Angra, já estava no quarto mandato já de (...) de estudantes, presidente lá, eu era presidente, e aí a gente puxou lá o plebiscito em Angra e aí emendamos com a campanha da Alca [...]. (Adm, ENFF, Jul. 2010).

> Eu vivo no município de Valadares, moro num assentamento lá, assentamento (Barro) Azul, fica há uns 50 km do centro da cidade. Participo do MST, Movimento Sem Terra, e minha trajetória de entrada no Movimento foi a partir de 93, que o Movimento chega na região, faz a primeira ocupação na região, e eu já atava nas comunidades, era membro de grupo de jovens, a gente participava do sindicato dos trabalhadores rurais do município, município próximo a Valadares, era uma cidadezinha bem próxima. E a partir, então, da primeira ocupação do MST na região há uma grande repercussão da luta pela terra. A verdade a luta pela terra na nossa região, que é a região do Vale do Rio Doce, o principal pólo então Valadares, ela tinha sido abafada na década de 60 com o golpe militar. Então, tinha um Movimento forte nessa época liderado pelos sindicatos dos trabalhadores rurais onde pautava naquele período uma fazenda inclusive do ministério da agricultura, que hoje, é importante lembrar, que é um assentamento hoje do MST, depois da chegada do MST na região retoma essa ocupação e na década de 64 com o golpe militar isso foi abafado, inclusive morreu várias... gente foi exilado [...] então, quer dizer, a retomada do MST nessa região a partir depois, 30 anos depois, 93, foi em 63, 64,

e 93 retoma, então, com o MST, com a ocupação. E aí devido a repercussão a gente, como também liderança na região, foi procurado logo em seguida pelo MST, e onde a gente visitou os acampamento, tal, e em seguida *passamo* a fazer parte, então, do trabalho de base. *Ajudamo* a fazer ocupação nessa fazenda do ministério que hoje é o assentamento Oziel Alves Pereira, e depois em outra próxima ocupação eu já participei mais integrante, como integrante do MST fui acampar, né, também. E é onde eu sou assentado, hoje, que é nesse assentamento. Um pouco da inserção minha no Movimento é a partir daí, a partir daí, então, eu começo a participar da estrutura organizativa do MST, dos setores, né, a coordenação ali regional, e também estudar nos cursos de formação, de capacitação, e fui cada vez mais se envolvendo, né. Então, um pouco como eu vejo a luta do Movimento, é uma luta muito árdua, importante *pra* volta mesmo do sem terra, do agricultor, né, que ao longo dessa história foi perdendo, né, as terras, foi sendo expulso, né, das terras e cada vez mais sendo marginalizado, né. Então, o MST nessa retomada da luta pela terra volta de novo isso, né, quer dizer, o sonho de grande parte dos agricultores, *pra* começo de conversa, o agricultor sem terra quando ele vai fazer um trabalho de base eles falam do sonho de ter um pedaço de terra, o sonho de ter sua casa, de plantar as suas coisa *pra* comer, né, de ter fartura. Esse é um grande sonho de milhares de pessoas que queiram ter a terra, né, os agricultores que perderam e não pode ter a sua terra nesse processo todo. Então, é muito gratificante quando a gente faz um trabalho de base e a gente vê um depoimento, né, da pessoa, do cara falar que ele tinha ou foi expulso da terra, que o fazendeiro tomou, ou ele teve que vender porque ficou endividado no banco, uma série de razões, né, porque que ele perdeu a terra. Então, ele falar desse sonho da volta, do sonho de ter, isso que motiva, né, a gente... quando você vai no acampamento e as pessoas falam os relatos ou em alguma comunidade é que a gente sente cada vez mais a vontade de prevalecer, né. De vez essa reforma agrária, de ver... então, eu acho que... eu vejo no Movimento essa possibilidade, né, da gente pautar isso [...]. (AM, ENFF, Jul. 2010).

Eu sou do MST, entrei no Movimento a partir dos meus pais, quando eles foram acampar na Fazenda Anoni, em 1985. Foi um grande acampamento que teve no Estado do Rio Grande do Sul, e nesse período eu tinha cinco anos de idade. Então a minha infância, a minha adolescência, se deu todo no Movimento Sem Terra. Fui a primeira criança a participar da primeira escola que se teve na... das escolas itinerantes do Estado do Rio Grande do Sul, e *tô* no Movimento desde esse período. Aos dezesseis anos comecei a desenvolver tarefa dentro do Setor de Educação, comecei na educação infantil, nas cirandas infantis do Movimento, depois da ciranda infantil fui indicada *pra* mim fazer magistério no Iterra, que é uma escola que tem no Estado do Rio Grande do Sul em Veranópolis. Cursei o magistério, também fiquei lá no Iterra contribuindo por três anos como coordenadora da ciranda infantil. Depois que terminei o magistério eu retornei às atividades do Estado, onde que eu fazia parte do setor estadual da educação no Movimento. Depois disso eu fui contribuir também nas escolas itinerantes que se tinha [...]. E lá eu desenvolvia tarefa de... do acompanhamento dos educadores que se vinha *pros* acampamentos *pra* dar apoio fazendo formação com eles e dando formação e acompanhando todo o processo dentro do acampamento. Depois de um longo período, então, eu acabei saindo do setor de educação e hoje eu *tô* no setor de produção do Movimento, que é onde que presta assistência técnica nos assentamentos de lá da região. (Adr, ENFF, Jul. 2010).

Eu sou militante do MST há 26 anos... sou paranaense, sou filho de camponês lá do Paraná e no período minha família tinha posse de terra, outra época não tinha, e de qualquer forma sempre viveu na agricultura. E acabei vindo em São Paulo em 94 pra ocupação de terra, eu já era militante, né, que atuava na igreja católica, desempenhava minha militância social fazendo parte da igreja católica, né, principalmente, na época da juventude. E a partir dessa minha militância na igreja e no campo, né, o Movimento de Jovens no campo, eu acabei tendo contato com essa discussão da reforma agrária, principalmente, no início dos anos 80, né, *tava* todo aquele debate ali de fim de ditadura militar, a redemocratização do Brasil. E a discussão a partir das bandeiras de luta da classe trabalhadora, onde nesse momento passava por um "ascenso" da luta dos trabalhadores no campo e na cidade, novos camponeses e também os

operários já, né. E, então, a partir disso eu tive contato com a discussão da reforma agrária, até porque a igreja naquele período, não me lembro exatamente o ano, se foi 81, 82, colocou como tema da campanha da fraternidade a questão da reforma agrária. Então, isso acabou me incentivando mais, e a partir do final de 83, então, do ano de 83, eu comecei a participar da discussão de organização *pra* ocupar terra e acabei, então, vindo ocupar terra aqui no Estado de São Paulo na região de Itapeva, sul do Estado de São Paulo, que está na divisa com o Paraná. E essa trajetória, então, é que me... faço parte do Movimento hoje, né. Vindo do acampamento já comecei a fazer parte logo no início da comissão que organizava acampamento, depois virou assentamento, fiquei também fazendo parte da comissão lá, da coordenação do assentamento depois que virou assentamento e disso, então, fui seguindo o Movimento e fazendo um processo transitório da militância da igreja *pra* militância... da militância social da igreja *pra* militância social no Movimento Sem Terra, a partir discutindo novas ocupações de terra, discutindo organização de assentamentos, enfim. Então assim, a minha entrada no Movimento foi um pouco isso, quer dizer, saída da militância social da igreja *pra* ocupação de terra, *pra* discussão da reforma agrária e a ocupação de terra e a partir disso é fazer parte da coordenação e, consequentemente, coordenação estadual e cheguei até, quer dizer, parte da direção nacional do MST, né. Na verdade, a minha atuação também, quer dizer, desde... apesar de ter... lógico iniciei no Movimento, entrei no Movimento pela porta do acampamento, mas como lá nós tivemos essa felicidade, né, de nosso assentamento na fase de acampamento não demorou muito, foram apenas seis meses de acampamento e já virou assentamento, então, eu iniciei muito cedo essa discussão da organização dos assentamentos, por exemplo, eu participei da primeira comissão nacional dos assentados, que foi criada no ano de 85, por *tá* fazendo parte de um assentamento que já era mais uma experiência que acumulava elementos *pro* debate dos assentamentos no Movimento. Inclusive naquela época tinha até uma discussão, né, se os assentados continuavam no MST ou se criavam um Movimento dos assentados, e que acabou, então, se definindo que os assentados seria um setor do Movimento. E foi a partir daí, então, que surgiu a ideia do setor de produção e que a partir daí, então, eu passei fazer parte do setor de produção do MST e estou até hoje, há exatamente 30 anos. Então, todo esse processo de construção do setor de produção aqui no Estado em alguns períodos, em algumas oportunidades até à nível nacional eu acabei fazendo parte, né, e, atualmente, então, atuo no setor de produção do MST aqui no Estado de São Paulo. (Dw, ENFF, Jul. 2010).

Eu moro no município de Quedas do Iguaçu, no assentamento Celso Furtado, na região centro oeste do Paraná e tenho 32 anos de idade. Eu participo do movimento MST. Bom, a minha história dentro do Movimento começou em 2002, eu era operário de obra e o desfecho das eleições de 2002, quando então o presidente Lula foi eleito, houve assim todo uma expectativa dos movimentos sociais. E nesse período histórico quando houve os grandes acampamentos eu também fui visitar um amigo, um parente, e então gostei da história deles, ele passou a contar *pra* mim como que era a dinâmica do Movimento e eu me interessei. E aí comecei ir mais algumas vezes lá e aí resolvi, então, fazer um barraco na beira da BR, me juntar a eles, e até que *tô* aí hoje. (Ed, ENFF, Jul. 2010).

Eu nasci numa cidadezinha do interior do Ceará, pequena cidade no município, né, cidade chamada Pereio, cidade que fica em cima da serra, que a serra praticamente faz divisa com o Ceará, com o Estado do Rio Grande do Norte, leste do Estado, né. E meus pais eram pequenos agricultores, né, mas era... meu pai, minha família, meus avôs era proprietário de uma pequena quantidade de terra e nós desenvolvia atividades da fruticultura. Com a construção de um açude nesse município nós perdemos as terras, né, nós perdemos as terras, eu nasci em 85, isso antes de... mais ou menos esses anos de 85, 86, 87, e aí meu pai se deslocou de lá *pra* vim trabalhar em outro município do Estado do Ceará que se chama Jaguaribara, né. Trabalhar de jagunço de fazendeiro mesmo, de vaqueiro de fazendeiro, né. Nós *perdemo* as terra lá e fomos obrigados a junto com minha família, meu avô, meu pai, aí viemos *pro* município de Jaguaribara, há uns 80 quilômetros praticamente da cidade onde eu morava. A cidade que eu

morava era serra e essa que nós viemos era o... da região do médio vale do Jaguaribe, região banhada pelo rio Jaguaribe. Nessa região, nós começamos... a minha família passou a trabalhar como morador, rendeiro, rendeiro de um proprietário, um grande proprietário, cara que vinha lá... coronel, digamos assim, o grande proprietário de terras. E com o tempo nós viramos posseiros de uma área, essa área era bem próxima a BR116, a rodovia que corta nosso país, né, que corta o Brasil. E nessa área eu vivi toda minha vida, a gente morando lá e eu estudava, estudei na escola do campo, lá no campo, né, e depois eu passei a estudar na cidade de Jaguaribara. Estudava à noite, né, saía 4 horas de casa e chagava 1 hora da manhã, e de pau de arara, de ônibus, do jeito que... Então, eu fiz...estudei lá, fiz até o ensino médio nessa escola né. Só que essa área nossa mais de uma vez aí, não sei se esse era o destino, nós fomos mais uma vez atingidos por uma barragem, um açude, né, no caso a barragem Castanhão, que é o maior lago para múltiplos uso da América latina. Acho que o maior lago do Brasil é o de Sobradinho, tem um lago muito grande, mas o Castanhão tem 350 quilômetros quadrados de área coberta [...] tem uma capacidade de acumulação de 6,7 bilhões de metros cúbicos. E esse processo, como nós era posseiro da área, nós saímos, nós fomos expulsos sem ter direito a nem um ressarcimento, nem um ressarcimento de nada que a gente tinha construído lá, além de ter quebrado um modo de vida, nós tinha um ***modo de vida ribeirinho***, digamos assim, pela proximidade que nós morava próximo ao afluente do rio Jaguaribe, que era um rio intermitente e ele foi perenizado a partir da barragem de Orós, que é outra barragem que foi construída acima. [...]. Nós morava no afluente desse rio, a gente desenvolvia cultura da vazante, né, tinha açude na propriedade (...) nós criava pequenos animais, nós tinha uma vida meio assim camponesa. A barragem do Castanhão no geral, para toda a população pobre ela foi um problema, um grande problema das barragens no Brasil, ela desalojou essas pessoas, perderam o modo de vida, interferência na cultura, interferência na economia, e nós entramos nesse barco, as pessoas. Os grandes proprietários recebiam as devidas indenizações e os pequenos proprietários, posseiros como nós, não recebia nada. De fato que nós fomos, o que o governo com o problema... o lago encheu, nós *tava* lá, várias famílias em situações acho que muito pior do que nós, gente teve que ser tirada de helicóptero, por exemplo, *pra* não se afogar, inclusive um erro de cálculo também na engenharia, mas o que o governo fez foi... entendeu, como ressarcimento, foi repor *pra* gente uma casa na cidade, sistema de mutirão, com 55 metros de área coberta a casa, ou seja, uma casa muito pequena. Nesse período *tava* começando a luta do Movimento dos Atingidos por Barragens na região. Não tinha nenhum contato, *tava* terminando o ensino médio, né, aí nesse período o meu avô, né faleceu, cara que vivia na agricultura, nós temos a certeza que foi de depressão, ter saído da terra, do lugar que ele viveu, né. A minha *vó*, também, faleceu, né, então todos... além dos problemas que a gente tinha, de muita dificuldade, inclusive *pra* se reproduzir socialmente, dificuldade inclusive *pra* alimentação inclusive, porque nós tinha, nós produzia, nós era auto suficiente, digamos assim, em quase todos os aspectos, nós era auto sustentáveis como se coloca e nós *perdemo* tudo isso, né. E aí foi nesse período que eu comecei... apesar de ir *pra* cidade, perder todas... você começa a perder as características de camponês digamos assim, né. Meu pai foi *pra* uma área de reassentamento, eu não morava com o meu pai, eu morava com o meu avô, mas a partir daí foi que eu comecei então a atividade de... comecei a procurar emprego, fiz vestibular na (UM) depois que acabei o ensino médio, passei *pra* matemática, fiz duas semanas de matemática, mas nesse momento eu fui convidado *pra* ir dirigir, *pra* uma mobilização com o Movimento dos Atingidos por Barragem *tava* fazendo, parou a barragem do Castanhão, e *tavam* presos ali motoristas e eu fui convidado *pra* ir dirigir esse dia. A partir daí foi que começou minha iniciação no Movimento, e eu me interessei pela organização porque eu me identifiquei já, de fato, e também pela grande mágoa que eu tinha, perdi meus avós, que foi quem me criaram, né, e aí toda a situação difícil, nós tinha uma vida no campo, nós tinha...o apego que eu tinha no campo e minha família, e nós fomos forçados a fazer isso, nós fomos de fato despejados de forma truculenta. E no Movimento eu consegui compreender e comecei a compreender que era mais... era mais de digamos assim quatro mil pessoas lá, quatro mil famílias na região que *tavam* passando pelo mesmo problema, que era a questão comum. E eu vim fazer um curso de base, o MST tinha um curso de base que nós chama de Curso Nacional de Militantes, que foi

onde deu uma... deu um grande avanço na decisão de fato ser militante e contribuir. Eu passei a perceber que o problema era de um sistema de sociedade que de fato oprime, uma classe oprime outra classe. Aí foi que começou minha trajetória no Movimento, comecei de militante, trabalhando nas comunidades, passei a contribuir com o setor de produção e hoje eu *tô*... faço parte da ***direção nacional do Movimento***. E a gente tem atuado em toda a região nordeste, a gente tem feito um trabalho em toda a região nordeste definido a partir de uma estratégia do Movimento, as áreas prioritárias digamos assim que nós... nossa estratégia aponta como prioridade, como necessário nós manter ou construir organizações. Então, essa é um pouco da minha trajetória dentro do Movimento dos Aingidos por Barragens. (Ir, ENFF, Jul. 2010).

Já na minha adolescência eu já participava de Movimento de igreja, né, e chegando em Imperatriz no ano de 1987 eu fui me inserir, então, no Movimento de bairro, naquele mesmo ano me inseri na Pastoral da Juventude daquele município, na região, e aí no ano de 1988 eu comecei, então, a fazer, a participar mais diretamente do Partido dos Trabalhadores. E aí fui fazer, começar também fazer militância política no partido, militância da pastoral, militância de bairro, né, do Movimento de bairro, e aí mais (emocionante) que foi a militância do partido. Esse meu cotidiano, tinha que trabalhar, tinha que estudar, e aí eu fui conhecer o MST no ano de 1989, mais próximo que eu fui, fui fazer os primeiros contatos com algumas pessoas lá de Imperatriz que *tavam* fazendo um trabalho, reuniões onde a gente morava, *pra* levar *pra* uma ocupação. Na época ocupação era (...) então, desse trabalho social fiquei observando algumas reuniões, mas não me envolvi diretamente para o acampamento. Comecei de 89, então, continuei a militância partidária e fui me aproximando, então, a partir dessas reuniões com o MST, e fui participar de atividades mais pontual, né, da parte de panfletagem, distribuição de jornal, conheci o escritório do MST, então, por isso que eu digo que a minha militância no MST ela vai se dar nesse ano de 1989. Mas vai ser a partir de 1990, do ano de 90 que a minha militância no MST ela se consolida com a minha primeira participação na atividade nacional do MST que foi o próprio congresso. Então, eu participei do 2º congresso do MST em Brasília, era *pra* ser no mês de março, mas aí devido à era Collor que cortou os recursos, tal, deu um golpe em todo mundo, o congresso foi adiado. Aí com o adiamento o congresso teve que ir *pro* mês de maio, e aí então esse período então de março... de maio, então, foi o período de preparação *pro* congresso, envolvendo articulação desde o acampamento, conhecer os acampamento, mobilizar as famílias, ajudar a escolher os delegados, ajudar a organizar a viagem *pro* ônibus e tal. E fui a Brasília. Quando fui a Brasília, participei do congresso, uma oportunidade muito grande, nunca tinha participado de um evento nacional, foi a primeira, eu aprendi muito, conheci muitas pessoas, troquei muitas experiências, e a partir então do congresso, quando voltei do congresso, então, já voltei, então, direto para o acampamento *pra* uma ocupação que inclusive lá do meu bairro foi um dos bairros que mais... levamos mais pessoas *pra* participar. Ou melhor, foi do meu bairro onde houve o maior número de pessoas, de sem terras dentro do município. Então, eu *tava* envolvido nessa parte de fazer militância de bairro, fazer militância da Pastoral da Juventude, então, conhecia muitas lideranças e aí a reunião era na igreja ou era na associação de moradores da qual eu era membro da associação. E pronto. Então, fui ao congresso, voltei, fui participar da ocupação. Então, essa ida ao congresso e a ida para o acampamento foi a consolidação da minha militância no MST, e aí já *tava* mais ou menos com um ano dessa relação, dessa militância com o MST no Maranhão. Então, nesse período claro que problemas, teve muitos problemas porque eu trabalhava, eu era operário de fábrica, trabalhava na fábrica de colchão, produzia espuma, produzia os colchões, então carteira assinada, salário , claro que isso... alguém jovem naquela época era um privilégio. Então, nesse sentido, eu tive conflitos grandes *pra* resolver na família, né, e estudava, também, então trabalhava, estudava e fazia militância político partidária e social. E aí o fato de decidir ir *pra* ocupação, ir *pro* MST, isso já que a imagem do MST era uma imagem ainda muito difícil naquela época, né (...) muita gente, as pessoas conheciam pouco do Movimento, então eu enfrentei muita dificuldade (...) Como eu não morava com meus pais, em Imperatriz morava na casa de parentes, tal, então isso constituiu mais um problema *pra*

mim, o problema também familiar que já era grande o fato de *tá* hospedado na casa de familiares, então esse foi o conflito, que tinha que resolver esse (...) problema de sair de casa e ao sair de casa não tinha *pra* onde ir. Então saí de casa, onde eu morava e fui para o acampamento. No acampamento fiquei um mês no acampamento sem voltar em casa, ser ir na escola, sem ir... faltando do trabalho, e aí quando voltei no trabalho fui lá no setor pessoal, falei com o chefe lá, comuniquei: *tô*indo, *tô* saindo – Ah, por que? Fica – não sei o que, queria saber onde eu estava, tal, me incentivou a ficar, me ofereceram propostas de salário melhor, tal, aí eu falei: - não, *tô* saindo e pronto. E fui, voltei, só peguei minha carteira, nem fui buscar dinheiro, recurso, acerto, nem voltei, fui direto *pro* acampamento, deixei tudo lá. E onde estou até hoje. E o estudo também foi uma dificuldade também maior porque eu tive que largar de estudar, uma coisa que eu fazia, gostava, mas aí fiz a opção de que era... aquilo era a única decisão que eu tinha que tomar na minha vida, decisão de ir *pro* MST, de fazer militância política, militância política na questão da reforma agrária, na questão da terra. E aí o fato de ir *pro* acampamento, o fato de estar acampado, na terra, desde aquele momento ali eu *pra* mim tinha claro que não era esse o elemento que (passava em mim) não estava nas minhas ambições, por exemplo, ficar no acampamento, me cadastrar e a partir do cadastramento da terra eu ter o meu lote, a minha terra, o meu cadastro no INCRA. Tanto que isso não aconteceu, eu não me cadastrei porque eu tinha claro que a minha ida para o acampamento era a minha entrada no MST pela porta da frente, que é a entrada no acampamento. Dali eu queria aprender, crescer, estudar, ir *pra* outras ocupações, *pra* outras atividades e forjar, então, o que eu sou hoje, né, que é ser militante do MST. Então, isso foi uma coisa já determinada, muito clara na minha cabeça. O que fazer, o que eu quero no MST, o que eu quero numa ocupação? ***Ser militante social, político, na luta pela terra***, isso foi muito claro *pra* mim. (JJ, ENFF, Jul. 2010).

Eu iniciei minha militância na segunda década de 80 do século passado, 1986. Meu início de militância se deu na igreja, prestando serviço na comunidade que meus pais vivem, comecei como catequista que era uma pastoral, uma das tarefas que... importante até hoje, inclusive nas comunidades lá predomina a religião católica e a partir desse contato com esse serviço à comunidade eu fui tendo contato com outras organizações, outras frentes, outros trabalho. Então, a igreja foi a minha porta de entrada para começar o processo de militância, comecei a militância, a prestar esse serviço, e a partir daí pela necessidade que tinha na comunidade de preparar melhor as pessoas para desempenhar essa tarefa, e por ter sido o primeiro homem, rapaz, jovem, né, a prestar esse serviço e aí tinha mais facilidade de sair para as reuniões, para os cursos, então acabava que sempre que tinha necessidade de alguém para algum encontro eu acabava sendo indicado por conta que tinha mais essa facilidade de sair. E nessas minhas idas nesses eventos, nessas atividades, fui tendo contato com outras ideias e influenciado muito também pelo padre da nossa paróquia que era considerado um dos padres mais vinculado a questão da igreja nas Comunidades Eclesiais de Base, todo aquele período da influência que tinha aí da CEBs, e ele era um padre jovem com ideias voltadas *pra* essa questão dos movimentos sociais, da transformação e tal, acabou me influenciando bastante nesse meu engajamento com os demais movimentos. Então, a partir da igreja tive contato com o início da chamada da Pastoral Rural, que era... na nossa diocese não tinha CPT, então tinha esse serviço que era meio que uma pastoral, um pouco aquela função que a CPT em outras regiões cumpria em outras diocese, e que começou então a partir daí organizar as oposições sindical a partir dessa pastoral organizada pela igreja, que a igreja também dependia de cada paróquia, do compromisso que cada padre tinha, lá na nossa diocese tinha o bispo que era conservador, reacionário, mas tinha paróquias que tinha esse compromisso, e uma delas era essa que naquela ocasião eu morava, vivia, e aquele padre tinha esse compromisso, então acabou estimulando a participação. Então, aí vem a Oposição Sindical, que foi um período que a gente... o departamento tinha o chamado departamento rural da CUT, então a CUT rural, que hoje virou a FETRAF, né, mas na época era o departamento, que é esse braço da CUT no campo no início como oposição, e junto com a oposição sindical fomos organizando o partido, né, naquela região, naquele município. Então, eu acumulava tarefas da igreja, pastorais da

igreja, e a oposição na organização da oposição sindical e na construção do partido, então eram três tarefas assim que me ocupava mais. Eu passei um período, então, contribuindo nessas várias frentes, e também cada uma dessas frentes tinha suas atividades de deslocamento, de conhecer experiência, de fazer formação, então, foi juntando um pouco de cada uma, tanto da igreja, dessa igreja compromissada com as questões sociais, com a transformação, com o engajamento, com a Oposição Sindical, que também tinha *suas* formação, suas atividades, e com o partido, né. Então, eu fui bebendo dessas fontes, né, ao mesmo tempo, e nesse trabalho que acabei conhecendo pessoas que também faziam trabalho com o Movimento. Então, sabendo que eu tinha já um compromisso com a oposição sindical, com a igreja comprometida com a transformação e com o partido, acabava sendo uma referência também para o MST que fazia trabalho naquela região. Então, quem fazia trabalho de base naquele período para o Movimento sabia que podia contar com a minha contribuição. Então, o meu contato com o Movimento foi como apoiador, como essa pessoa que ajudava a abrir caminhos para o MST fazer trabalho de base no município. Quando ganhamos o sindicato eu acabei por um período indo trabalhar como secretário geral do sindicato, então era uma espécie... um diretor funcionário liberado pelo sindicato, e aí então foi que tive a oportunidade de contribuir mais com o Movimento. Aí fui me afastando das atividades da igreja e fui cuidando mais da questão do sindicato e do partido. E aí, então, por esse caminho que as pessoas que faziam trabalho na região acabavam me procurando para contribuir. Como eu fazia um programa do sindicato todos os sábados, era de minha responsabilidade, tinha uma rádio no município vizinho e tinha um programa semanal, então, também eu levava as pessoas lá *pra* falar das reuniões, ou anunciava a agenda da reunião de base que tinha no Movimento lá no município, ia junto nas reuniões, fazia reunião do sindicato nas comunidades com os associados, sempre falava do MST ou levava alguém junto *pra* falar, e acabei tendo esse envolvimento. E aí depois em 91 teve uma marcha de Palmeiras, no Rio Grande do Sul, a Porto Alegre, e aí os sindicatos vinculado ao departamento rural da CUT, que era uma meia dúzia de sindicatos na região que *tavam* vinculado a essa articulação das oposições que depois acabaram ganhando as eleições, decidimos que cada sindicato ia enviar alguém para participar dessa marcha como apoiadores. E nós reunimos a diretoria do sindicato lá do município e acabou que foi sugerido meu nome que pudesse, então, participar dessa marcha representando o departamento rural da CUT pelo sindicato. E aí, então, nesses quinze dias que nós percorremos de Palmeiras a Porto Alegre fui tendo mais contato com a militância de direção do Movimento, conhecendo mais gente, e aí quando chegamos em Porto Alegre o pessoal da direção do Movimento lá acabou discutindo e tomaram o encaminhamento de me procurar, e mais um outro companheiro que também era do departamento de um outro sindicato para fazer um convite oficial, oficializar o convite para contribuir com o MST. Então, eles vieram, fizeram uma reunião, pediram pra conversar oficialmente e fizeram o convite para que se ingressasse ao MST. Eu disse que eu não tinha a necessidade de terra, porque meu pai era um camponês, eu sou filho único, então não tinha necessidade, até não tinha nem muito como explicar isso na própria comunidade, na minha família, né. Mas, eu já tinha esse contato com o Movimento e tinha percebido que no Movimento eu podia contribuir mais para uma causa maior, que a minha consciência já tinha um conhecimento, diversas fontes que eu tinha bebido já me davam conta da necessidade de... da importância da reforma agrária e das transformações da sociedade e eu acabei aceitando o convite. Aí fui para o sindicato só *pra* passar a tarefa *pra* outros, acertar as contas, encaminhar a parte burocrática e passei, então, a fazer parte oficialmente do Movimento. Aí a partir daquele momento fui para o acampamento, cumpri várias tarefas no acampamento, como coordenador de núcleo, coordenador de equipe, tarefas gerais, lembro que minha primeira tarefa era ajudar na coordenação da equipe de higiene no acampamento [...]. Logo, assumi a coordenação do núcleo de base lá do acampamento, fazia parte da coordenação e contribuía lá. Mas, logo em seguida o Movimento do Rio Grande do Sul *tava* recompondo um coletivo para iniciar um novo trabalho de base para organizar novos acampamentos no estado, e aí a direção estadual fez uma discussão e levantou alguns nomes para incorporar esse coletivo da chamada frente de massa que ia iniciar um novo trabalho de base, já que o acampamento nosso já estava consolidado tinha

necessidade de retomar o trabalho de base na perspectiva de organizar outros acampamentos no estado. E meu nome acabou sendo indicado por conta que eu já conhecia a região, tal, pelo contato nos municípios e os municípios vizinhos pela tarefa que tinha no Movimento Sindical, na igreja, conhecia muita gente por ter atuado aí, tal. Então, acabaram discutindo lá e indicando meu nome, e eu acabei então deixando o acampamento do ponto de vista de viver, vinculado, do ponto de vista de direito ao lote, porém contribuindo com o Movimento externamente. Aí fui *pro* trabalho de base, trabalhar no município de origem e nos municípios próximos, três municípios. Aí depois de uns seis meses de trabalho de base organizamos o acampamento, e aí então a partir daí passei a me incorporar ao ***coletivo de frente de massa***, tal qual eu tô até hoje. Então, o meu ingresso no Movimento se deu por isso, depois de quatro anos contribuindo nesse trabalho na frente de massa em várias regiões do município, lembro que meu primeiro trabalho de base consegui organizar os municípios que eu *tava* trabalhando, vamos dizer o maior número de famílias, 118, 120 famílias, do universo de 600 famílias que nós *tava* mais de 20 militantes fazendo trabalho de base. E aí acabei então, nós tinha uma política da (emulação) dos militantes, e eu acabei sendo então o militante emulado, recebi essa emulação por ter organizado o maior número de famílias. E a emulação era vim *pra* São Paulo, uma viagem a São Paulo assistir uma palestra do Frei Betto e Leonardo Boff, encontro com pessoas da América Latina. Então, era um evento importante, tal, o Boff, o Leonardo, o Frei Betto era uma referência, tal da igreja, então eu vim para essa atividade e aproveitar, conhecer o ABC paulista naquele período, tal, lembro que fomos almoçar com o Vicentinho que era presidente do sindicato dos metalúrgicos na época e tal, conheci as fábricas, enfim, e conheci o Movimento aqui também em São Paulo. Então, essa foi a emulação, ficamos eu e mais um outro companheiro um mês aqui em São Paulo conhecendo (...) como forma de emulação ao trabalho que tinha realizado. E a partir daí sempre, então, vinculado a esse trabalho de frente de massa, e em 95, depois de muita luta, nos quatro ano no nosso acampamento e ocupa, desocupa, foi onze ocupação ao todo e onze despejos, marchas, enfim, todo uma luta. Conquistamos o assentamento muito bem localizado, terra boa, no município de Jóia, próximo a Cruz Alta, no Rio Grande do Sul. E, então, eu lembro como nós tínhamos construído um grupo no acampamento, um grupo *pra* trabalhar, *pra* fazer uma experiência coletiva, então eu mesmo *tando* fora, fazendo trabalho de base, mas sempre retornava ao acampamento e contribuía, porque nosso... um dos objetivos e motivos que me levou a ir *pro*Movimento era experimentar um outro jeito de produzir, porque lá no sindicato eu tinha percebido que os camponeses daquele jeito que *tavam* trabalhando, individualmente, ia ter dificuldade de resistir, porque era bem naquele período, abertura do Mercosul, todo aquele debate que isso ia inviabilizar os camponeses, a produção camponesa por conta de todas as mudanças na agricultura que estavam correndo. Eu já tinha essa leitura por conta dessa visão, essas análises que eu tinha feito, uma das formas de resistência era tu mudar a forma de se organizar para produzir, e o movimento tinha já captado isso e *tava* desenvolvendo as experiências coletivas como uma forma de resistir, quer dizer, tu juntava um grupo, desenvolvia uma forma de cooperação e aí era uma forma de tu driblar e enfim, resistir a essa ofensiva aí que *tava*... a agricultura camponesa *tava* sofrendo naquele período. Então, eu quando fui pro acampamento já somei a essa... ajudei a construir o grupo para desenvolver essa experiência de trabalho no assentamento. [...]. Aí me deram a tarefa de ficar de articulação política no município, enquanto a marcha acontecia a minha tarefa era de ficar na cidade fazendo articulação política com as igrejas, com as forças políticas de esquerda e tal, *tá* lá e fazer o contato com o Movimento na secretaria estadual de Porto Alegre, atender a imprensa e fazer essa parte mais de articulação. Eu fiquei lá cumprindo essa tarefa [...] os companheiros da direção estadual me chamaram para conversar dizendo que tinham recebido ... um fax naquela semana da secretaria nacional solicitando que o Rio Grande do Sul encontrasse militantes para contribuir em cinco estados do Brasil, naquele período que o Movimento*tava* se espacializando, se expandindo para o Brasil, e tinha necessidade de militantes e o Rio Grande do Sul deveria encontrar pessoas para contribuir em cinco estados. E aí, os companheiros que me chamaram disseram: nós fizemos uma reunião rápida e tal [...] e um dos nomes que estão sugerindo é seu nome para cumprir essa tarefa, e *tamos* te colocando

o convite e tal, e a demanda, a necessidade é por um período de um ano, dois anos, temos que dar a resposta imediatamente para São Paulo. Eu na hora me assustei com o convite, *tava* muito empolgado com o assentamento, com a experiência, tinha um compromisso com o grupo que eu ajudei a construir, de fato eu tinha... *tava* muito interessado de viver essa experiência do assentamento. Aí fiquei meio na dúvida, tal, pensei um pouco, me ofereceram as opções de estado, você pode escolher, nós vamos conversando, então pode escolher o Estado que você quer ir. E eu perguntei o que que era em cada Estado, o que que era *pra* fazer, lembro que tinha opção *pro* nordeste, Alagoas, tinha opção *pro* norte, no Maranhão, tinha opção *pro* DF, que nós *tava* no DF e entorno, e tinha a opção *pro* Mato Grosso do Sul e opção *pro* Mato Grosso, eram cinco opções, era necessidade, demanda que o Movimento tinha. Eu perguntei o que era pra fazer em cada um, o que que é, qual é a situação, e os companheiros sem muita informação também me disseram: cada Estado ajudar nessa tarefa, naquela, etc. e tal, e o Mato Grosso é construir o Movimento, o Mato Grosso é a tarefa mais complicada porque não existe, mas nós *tamos* com as condições dadas *pra* construir o Movimento. Na época o Dante de Oliveira que era tido o homem das Diretas Já, e da reforma agrária, e tal, tal, e no histórico dele tinha assumido, ganhado as eleições, então *tava*... e tinha umas solicitação das entidades lá para construir o Movimento, e o Movimento já tinha avaliado, já tinha a decisão tomada, só não *tava* encontrando gente *pra* ir lá cumprir com essa tarefa, e sei que era uma necessidade muito urgente. E aí eu acabei colocando com os companheiros lá, então, eu topo o desafio desde que vocês acertem com o assentamento, tal, *pra* que me liberem, mas se é *pra* aceitar um desafio eu quero um desafio mais arrojado, e daí eu topo ir, mas quero ir para o Mato Grosso. Até que se tinha uma ideia do Mato Grosso, porque era um período que teve muita... processo de migração, aquele processo das fronteiras ali, então tinha todo um incentivo, uma propaganda, né, para... que era uma forma inclusive que eles de destencionar a luta pela terra no Sul e mandar os sem terras, todos aqueles agricultores para o norte, né, uma forma inclusive de destencionar o sul. Então, tinha toda uma ideia, uma visão e tal...e uma imagem né, se criava uma imagem do Mato Grosso e tal. E eu já que tem essa oportunidade, é *pra* lá que eu vou, né. E acabei acertando isso com o Movimento do Estado, comuniquei minha família, que não entende muito as razões, de qualquer forma acabei deslocando e início de 95 então cheguei no Mato Grosso. Eu já tinha mais um companheiro de Rondônia e um companheiro do Mato Grosso do Sul que *tava* responsável *pra* ajudar, e a partir daí então, começamos o processo de construção do Movimento lá no Mato Grosso. E aí a partir dessa experiência do Mato Grosso, dessa tarefa, então comecei a *tá* vinculado mais com as questões mais nacional do Movimento, das atividades nacional e tal. E logo em seguida, estando lá, nós desenvolvemos uma experiência no Movimento, a primeira experiência que nós chamamos de ***brigada nacional***, é uma brigada, um grupo de militantes que ficava, então, vinculados à direção nacional para cumprir tarefas aonde precisasse, então ficavam disponível para deslocamento urgentes que precisasse *pra* qualquer lugar do Brasil. Que era uma fase que nós *tava* vivendo no Movimento que muita coisa acontecendo e a direção nacional não tinha condições de estar presente e atuar em algumas situações que precisasse. Então, foi composto um grupo de dez...oito, dez militantes que ficavam meio que de plantão, né, precisou desloca para contribuir. E eu fui uma das pessoas indicadas *pra* compor essa brigada, nossa primeira brigada nacional do Movimento eu tive a participação. E lembro que assim que aconteceu o massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, então nós fomos acionados *pra* nossa primeira missão. Então, fomos *pro* Pará *pra* nós contribuir, por duas vezes, e eu ficava também além do Pará, então eu também indo em Goiás por conta da questão da localização, etc. e tal. E em 97, quando nós fizemos aquelas três marchas, aquelas três colunas, então uma delas saiu de Rondonópolis, Mato Grosso, uma das colunas lá foi Rondonópolis, São Paulo e Governador Valadares, foram as três colunas [...] acabei compondo o grupo que foi responsável *pra* coordenar as colunas, então cada coluna tinha um coletivo responsável *pra* coordenar, eu fui uma daquelas pessoas que incorporei esse coletivo, participante que ajudou a coordenar a marcha para Brasília. E além de marchar minha tarefa era ajudar na articulação política, por onde a marcha passava. [...]. E depois o Movimento tinha necessidade de fortalecer o Movimento em Goiás, porque a marcha foi um divisor de águas, nós tinha um Movimento lá

em Goiás nasce junto com o Movimento nacional só que tinha muita dificuldade de se consolidar, e aí chegou um período que foi tomada a decisão: ou nós viabiliza o Movimento lá ou fecha o Movimento, então, a direção nacional decidiu, ou o Movimento se afirma ou nós fechamos o Movimento lá, não tinha mais condições de manter do jeito que *tava*. E nós decidimos, então, aproveitar daquele momento da marcha, que era um fato importante, *pra* deslocar alguns militantes de outros Estados para contribuir lá, [...] e passei a ajudar então contribuir em Goiás em alguns momentos, então dividia tempo entre Goiás e Mato Grosso. E aí foi feita a avaliação que, de fato, tinha condições de avançar, consolidar o Movimento lá no Estado, só que precisava de ajuda. E eu estava justamente no Pará, uma da segunda vez que nós fomos *pra* lá pra contribuir, eu estava lá e aí o João Pedro foi para a nossa conclusão do trabalho lá que nós tínhamos feito, processo de avaliação depois de um mês que nós tínhamos ficado lá...apresentar o diagnóstico, apontar algumas medidas e tal *pro* movimento, e estava lá e ele foi com a tarefa de conversar comigo para sugerir a tarefa que eu viesse contribuir com Goiás, saísse do Mato Grosso e assumisse então a contribuição por um ano, dois anos e tal. E acabei então deslocando início de 99 para contribuir com o período no Estado de Goiás porque o Movimento tinha dado sinais de possibilidade de consolidar. [...] E acabei vindo contribuir com o Movimento, aonde *tô* até hoje. ***Então, minha trajetória se dá no Rio Grande do Sul, vai depois do Mato Grosso, pra Goiás***, mas depois e mesmo depois agora em Goiás sempre tentando conciliar tarefas estadual com tarefa nacional, e sempre vinculado mais com a frente de massa da qual atualmente nos últimos anos eu contribuo na coordenação do coletivo frente de massa pela direção nacional, venho contribuindo com essa frente de articulação do Movimento. Claro, e conciliando com outras tarefas, negociação, com articulação política, Via Campesina, tal, mas a prioridade é essa. (JV, ENFF, Jul. 2010).

No ano de 85 meu pai e minha mãe entraram na luta pela terra, nós fomos assentados em Vacaria em 89, e ali construímos a vida de camponeses distante da cidade 70 km. E o pai e a mãe com formação da CEB´s, das comunidades eclesiais de base, sempre preocupado com a possibilidade dos filhos estudar, de transformar o mundo muito a partir do conhecimento, da cultura e da luta organizada do povo. E teve raridades na família, né, somos em seis irmão, a última é menina, e todos estudaram em colégio agrícola, e eu fui estudar no seminário, né. E depois mais tarde fui também fazer o meu caminho de luta pela terra e em 2003, com a vitória do governo Lula, eu acreditava que a possibilidade de eu conquistar meu pedaço de terra seria importante e nós entre três irmãos fomos acampar, casualmente fomos acampar em Palmeira das Missões, da onde tinha nascido. E a partir dali comecei a militar e contribuir no Movimento, na ***frente de massa***, que é o setor que contribui na articulação dos movimentos, na relação da sociedade, mas, prioritariamente, realiza a luta pela terra, né. E foi anos de muita experiência *pra* mim, de rica aprendizagem e de relação intensa entre os seres humano, entre as culturas diferenciadas, né [...]. (JCA, ENFF, Jul. 2010).

Eu venho do Espírito Santo, do município de Pinheiro. Eu tô com quarenta anos... quarenta e um ano. Eu participo do MST, né, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a minha trajetória antes de eu entrar no Movimento foi participar do Movimento Estudantil. Aí logo eu fui inserido na escola, né, porque a pressão social indicava que sem estudar não conseguia um emprego, né. Nem foi pela questão política, mas na possibilidade de arrumar um emprego melhor porque minha mãe *tava* doente e tal e eu precisava trabalhar próximo de casa e ter uma renda maior do que eu tinha. Aí fui *pra* escola e comecei estudar, e ao estudar eu conheci algumas pessoas do PC do B e aí que me incentivaram, começaram uma discussão da gente construir uma forma de organizar dentro da escola o grêmio estudantil, né. Eu só estudei até a primeira série, até os oito anos, aos nove anos eu já fui trabalhar em fábrica de farinha que na minha região era um serviço que tinha bastante, né, e aí eu retornei ao estudo com vinte e três anos de idade, aí fui fazer o multisseriado, primeiro à quarta série. E aí já inseri no Movimento Estudantil e aí a discussão foi mais fervorosa, né, em torno da questão do marxismo, eu não entendia muito ainda essa questão da filosofia do marxismo, mas comprei a ideia, não era pela questão filosófica, mas pela questão real que *tava* acontecendo ali, os

corpos sente as dores do sofrimento, né. E aí eu comecei ver a possibilidade de construir alguma coisa, de lutar contra aquela coisa que era *tão* degradante naquele momento, né, e aí também fui fazer parte do grupo de jovens, coordenar grupo de jovens da igreja, aí fui fazer parte também da associação de moradores do meu bairro, acreditando que eu acumulando esse monte de tarefa poderia dar uma contribuição maior [...]. Então, aí fiquei no Movimento Estudantil, aí depois do Movimento Estudantil, aí nós... aí eu fui *pro* JS, que é ligado ao PC do B, também, que era o Movimento da Juventude Socialista, né, só que aí tudo isso tinha um limite, que a questão (não) era da idade e uma questão de focar alguma coisa concreta, porque ficava muito no discurso, na briga político eleitoral, e eu comecei perceber que assim, que não tinha muita coisa palpável *pra* gente pegar alguma coisa de concreto e construir com aquelas pessoas que participam, com aquelas pessoas que a gente... ficava muito no discurso, do que é bom, do que é ruim, e nada concreto *pra* construir e *pra* mostrar que a gente poderia construir alguma coisa. E nesse intermédio do Movimento Estudantil e toda aquela luta eu já concluindo também o segundo grau, aí o Movimento cria um grupo nesse período, que foi em 98...97, aí vão pras escolas fazer o trabalho de formação sobre a história do MST, sobre o que que é o MST, os seus objetivos, e também me ganha com aquilo, porque eu parei *pra* pensar assim: tem uma luta concreta acontecendo aí. E a minha situação econômica só piorava, porque era menos tempo que eu reservava para sobrevivência [...] e aí a partir daí eu concluí o segundo grau e fiquei sabendo por intermédio de um "gato" que trabalhava na roça, aí o "gato" comentando com outras pessoas lá que o MST *tava* com um grupo reunindo próximo da casa dele lá, e todas as sextas-feiras eles ia, se reunia, que *tava* pensando em invadir uma terra e tal. E eu fiquei curioso com aquilo, né, aí falei, comecei a indagar, né, horário, aí eles me falaram o horário que era às sete horas da noite na sexta-feira. Aí assim eu fui *pra* lá, levei documento, tal, e participei das conversa, a maioria das pessoas que *tava* fazendo trabalho de base eu já conhecia, só não conhecia como integrante do MST, mas eu já conhecia, que era professores que *tava* terminando o segundo ano também e dava aula na escola de um assentamento lá próximo, ali próximo. Aí me inscrevi, entrei *pro* Movimento, nós fizemos uma ocupação na Cachoeira da Lapa, o nome da propriedade, e aí fomos retirados, à sete dias depois fomos *pra* beira de... era estrada mas a área era da prefeitura de Boa Esperança, próximo da minha cidade, né. E aí fiquei por ali, mas a promessa quando eu fui até esse momento não era uma questão muito politizada, era também uma questão mais econômica, que é a possibilidade de ganhar dois alqueire de terra, eu tinha uma mãe que *tava* com câncer e tenho três irmãos...era dois irmão deficiente mental e dois sobrinhos, e a única que tinha ainda que *tava* tendo condição era eu em casa, e a possibilidade de eu trabalhar próximo de casa e cuidar deles, né. E aí só que o processo não foi como falaram no começo, né, de três meses foi *pra* dois anos, foi *pra* três, e aí dois anos depois eu me tornei coordenador de núcleo no assentamento e comecei a participar de algumas reuniões, encontros regionais da militância, né, e aí comecei me politizar e buscar, pegar os material e cartilha e tentar dar uma lida, né e tentar compreender mais o Movimento que eu *tava*. Até que um dia na reunião da direção regional eu questionei algumas coisa, porque a gente *tava* dentro do acampamento e na direção regional [...] aí eles pediram *pra* mim coordenar um grupo da ALCA no distrito vizinho lá. E eu assumi a tarefa de coordenar, mas era só *pra* mim preparar a comunidade local e que vinha outro palestrante *pra* discutir a ALCA. Mas, eu já tinha pegado algumas coisas, né, lido por alto, não aprofundado, né, e com pouca habilidade pedagógica também, didática, mas nesse dia confundiram a agenda do palestrante que não pôde ir [...] E aí os outros companheiros que já tinha mais experiência do que eu, militante, mas também novo, mas com mais experiência do que eu, pediu *pra* gente ir lá falar no microfone e convencer as pessoas *pras* pessoas irem voltar *pra* casa porque o palestrante não tinha vindo. [...]. E aí com a cara e com a coragem, sem muita didática, sem muita metodologia, aí fui assumir o microfone e comecei a expor o que eu sabia, o que eu tinha...já conhecia um pouco da discussão, e os outros que era da igreja católica, outras lideranças do sindicato se aproximaram. [...]. E nesse dia tinha 500 pessoas aproximadamente no ginásio de esporte, e aí todo mundo falou e tal e aí a dúvida, né, se a gente *tá* fazendo as pessoas entender. E aí eu pedi *pro* pessoal gritar o grito de ordem que tornou comum, né, que era "Soberania sim, ALCA não", né, aí a gente percebeu que o povo

tava entendendo o que a gente *tava* falando. E aí o trem desabrochou, né, as pessoas ficou mais a vontade *pra* falar, outras lideranças também passaram a vim também participar, eu sei que esse momento durou em torno de uma hora e meia, coisa que era *pra* avisar *pro* pessoal retornar *pra* casa, né, se tornou uma hora e meia de troca de experiência, porque a maioria não tinha tanta profundidade no tema, né, mas foi troca de experiência e isso foi o suficiente *pra* eu receber um convite *pra* fazer o curso básico em Pernambuco. Aí me avisaram também uma semana antes, né, eu que nunca tinha saído fora do estado pra lugar nenhum, aí de repente um convite *pra* ir fazer um curso de setenta e cinco dias em Pernambuco, curso básico, formação de militante. Eu aceitei, fui *pra* Pernambuco, fiz o curso, conheci as várias regiões lá de Pernambuco, as várias realidades do pessoal dos acampamentos, dos assentamentos, e aí retornei... fiz campanha *pra* Lula lá em Pernambuco, né, e ao retornar ele já *tava* eleito, e a euforia né, todo mundo, uma euforia que Lula ia resolver os problemas do campo com uma canetada e tal, aí cheguei final de 2002, 2003, e aí comecei a atuar na organização, no Movimento, nas tarefas. Aí fui indicado lá no curso lá com uma pessoa na possibilidade de atuar na área do setor de formação devido até meu próprio trabalho final do curso, e aí assim o estado aceitou a indicação da escola e eu passei coordenar o ***setor de formação na região que compreendia o extremo norte do Espírito Santo***. E depois recebi um convite *pra* qualificar mais a minha formação e fazer um curso ***Realidade Brasileira*** em Uberlândia, o curso realidade brasileira partia dos pensadores brasileiros. E aí também aceitei e gostei, o curso contribuiu muito na minha possibilidade de enxergar as várias cultura, a mistura do povo brasileiro, como pensa cada pessoa, cada região, cada cultura, né, e como que a gente pode interferir ou contribuir na construção de um acampamento que é multidimensional, né, é multicultural, então isso possibilitava. E aí continuei no MST atuando nesses setores, né, e aí eu passei a entender a luta de um outro aspecto, né, perceber que sem esse processo de luta não haveria possibilidade de libertação nenhuma. [...]. Então, o MST se tornou uma família, e meus horizontes passou a ser muito maior do que aquelas coisa bem que eu digo importante, mas bem inferior às possibilidade que tinha de construir. Apesar que causava uma agonia, né, de trabalhar formação, você nunca sabe o produto que você *tá* produzindo porque você não consegue ver, né, a reação, a ação das pessoas ou não, mas a gente acredita que a gente contribuiria nessa questão. Então, a partir de todo esse envolvimento com a luta eu fui coordenar um curso, o primeiro curso que eu fui coordenar na região sudeste, foi um curso prolongado em Valadares, Minas Gerais. Aí eu fui coordenar um curso e por incrível que pareça eu fui coordenar um curso de uma certa altura de um campeonato, o curso *tava* funcionando só que os coordenadores pedagógicos *tava* com dificuldade de conduzir o curso devido à militância que *tava* fazendo o curso, a falta talvez de compreender a militância, então pediram *pro* estado mandar alguém *pra* ajudar a conduzir o curso ou senão o curso acabaria antes da metade, né. E aí eles olharam *pra* mim e perguntaram se eu teria condição de ir, se eu teria disponibilidade. Eu falei: olha, mais um desafio, *vamo* ver o que eu posso contribuir ou dar e aprender, né, uma troca. Aí *conseguimo* levar o curso até o final da etapa, né, que *tava* previsto e a partir daí, ao chegar... dois meses depois que eu cheguei aí fui participar da reunião do coletivo estadual de formação e aí *tava* surgindo esse curso [CEGeo], esse curso *tava* em discussão ainda, né, mas já tinha feito as ementas, já tinha um processo já em andamento, e as possibilidade era muito... bem grande de sair esse curso. Aí eles já distribuíram as vagas *pra* ir já preparando os militantes que ia fazer esse curso, que foi em 2006. Aí chegando essas vagas lá no estado o setor de formação que ficou na responsabilidade de distribuir essas vaga, aí tirou uma vaga *pro* setor de formação, uma *pro* setor de produção, uma *pro* setor de frente de massa, uma *pro* setor de educação e doou três vagas, duas *pras* escolas família... e uma vaga *pro* MPA. E nessa do setor de formação eu fui beneficiado, fui beneficiado, ***fui convidado a mais uma tarefa, que esse curso é mais uma tarefa do processo de luta do Movimento***. E aceitei, até porque existe uma vontade ou alguma coisa a mais de ter um curso com a formação maior, né, superior, né, até *pra* gente ajudar nas discussão, melhorar um pouco a eloquência, o conhecimento, e contribuir mais. Aceitei, aí fui *pra* outras tarefas da organização ajudar a acompanhar alguns acampamento, um ano depois eu *tô* lá no acampamento contribuindo lá chega um aviso que tinha saído o curso, que era *pra* gente vim

pra fazer a preparatória, que é a preparatória que nós fala pré-vestibular, né, *pra* depois a gente ir *pro* vestibular. E *ficamo* aqui vinte dias aqui na Florestan Fernandes e aí *fizemo* o vestibular e *tamos* aí. (JCL, ENFF, Jul. 2010).

Sou membro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, assentado na região de Andradina [SP]. Entrei nesse Movimento em janeiro de 1989. Na verdade, essa data nós fomos *pra* ocupação, mas já vinha alguns meses participando de reuniões, discussões sobre a luta e ajudando a tomar os encaminhamentos, as decisões, né, como membro daquele grupo naquele tempo na região de Campinas, de onde eu e minha família, né... meu pai, minha mãe, meus irmãos saímos e fomos então acampar na... fazer a ocupação de uma fazenda no município de Castilho, na região de Andradina, no Estado de São Paulo. Conhecemos esse Movimento porque meu pai trabalhava naquele tempo numa obra em Campinas e nessa obra, então, *tava* trabalhando de servente de pedreiro e nessa obra tinha um outro operário lá, que chamava Santilho, e que convidou meu pai. Disse que *tava* participando da reunião dos sem terra *pra* lutar pela reforma agrária, *pra* pegar um pedaço de terra, e aí convidou meu pai *pra* participar das reuniões. E meu pai foi, se empolgou com a proposta, aí convenceu a minha mãe a ir nas reuniões seguintes. Naquele tempo eu e o outro irmão meu nós trabalhava de empregado em Campinas, a gente resistiu no começo achando que não era uma boa, porque nós havíamos há três anos atrás saído da roça, do Paraná, trabalhava de arrendamento de terra, nos últimos anos trabalhava com o bicho da seda, criação de bicho da seda no Paraná, e a experiência não era muito boa em termos de renda e tal. Então, morando na cidade nós jovens assim não *tava* muito interessado em sair não, mas meu pai e minha mãe foi fazendo um trabalho de convencimento *pra* gente ir *pra* reunião primeiro. Aí fomos *pra* reunião, e quando nos deparamos com aquelas... em torno de umas cem famílias, discutindo a ***questão da reforma agrária com a mística do Movimento, a música, a proposta de lutar, de mudar, de conquistar uma terra***, eu e meu irmão também acabamos nos empolgando com a ideia e começamos a participar e aderimo a ideia, então, de ir *pra* uma ocupação, e nessa data que eu te falei, janeiro de 89, nós viemos, então, para a região de Andradina, no município de Castilho. O meu entendimento sobre a luta do Movimento... é uma luta que se pauta pela necessidade que a maioria da população brasileira tem, não sei se posso dizer a maioria, mas que uma grande parcela da sociedade brasileira tem, que é de ter os meios de produção para desenvolver uma vida melhor, uma vida mais livre. [...] Porque quem não tem como produzir e reproduzir a sua existência independente de um patrão, independente de uma terra, de um terceiro, de um fazendeiro, etc., ele não tem liberdade, porque ele *tá* sempre submetido politicamente à vontade de alguém ou a aceitação da imposição da vontade de alguém pra ele sobreviver, porque quando ele quer manifestar a sua verdadeira posição sobre as coisas ele é impedido, porque... então, eu acredito que uma grande parcela da sociedade brasileira nunca teve esse direito, nunca teve essa liberdade. [...] Muitos companheiros diz isso e eu acredito que é verdade, é na verdade conseguir a carta de alforria do cidadão, do ser humano, do homem que quer trabalhar e quer viver livre, de certa forma livre. Apesar de que hoje eu tenho a consciência de que na sociedade capitalista, enquanto você vive em sociedade na verdade a liberdade ela nunca é total, ela é sempre uma coisa relativa, né, em qualquer sociedade, e no capitalismo isso ainda é bem mais profundo, é bem menor essa liberdade porque o capitalismo dá um jeito de explorar tudo em qualquer lugar, ele alcança quase tudo em quase todos os lugares, *pra* explorar, *pra* expropriar as riquezas das pessoas. No caso da terra hoje a expropriação da renda da terra pelo menos, né, ele dá um jeito de conseguir isso. [...] Então, eu acho que o grande sentido do Movimento é isso, *pra* mim foi isso. O grupo que eu fiz parte, que era o grupo que inclusive chamava "Projeto Liberdade", o grupo dos sem terra que eu participei, quando nós constituímos Campinas [...]. E era Projeto Liberdade exatamente por isso, porque as pessoas que estavam naquele grupo, todos ali das cidades, mesmo que trabalhava no campo, mas morava ali na cidade de Campinas e trabalhava como empregado, ou então estava desempregado, o que era pior ainda, então essas pessoas se sentia sem liberdade. E quando falou: vamos organizar aí, vamos ocupar terra, conquistar nossa terra – o nome tem que ser liberdade. Então, isso *pra* mim ficou muito forte, essa marca, eu acho que a

terra o que ela simboliza *pras* pessoas é isso, e o Movimento ajudou a construir isso. [...] A educação do assentamento é uma luta constante, desde quando nós acampamos sempre tivemos uma luta *pra* ter a escola no local, inclusive naquele tempo nós queria a escola no acampamento. A gente não conseguiu, ficou ocupando a prefeitura por diversas vezes, fechamos rodovia, isso *tava* sempre na nossa pauta a questão da educação, mas o Estado nunca cedeu nesse ponto de ter a escola. E o meu assentamento, apesar de nós ter uma luta já de vinte e poucos anos em torno da questão da escola só agora é que nós estamos conseguindo construir uma escola de primeira à quarta série. [...]. *Pra* mim chegar aqui nesse curso de Geografia eu desde que eu entrei na luta, logo nos primeiros meses eu comecei a me meter na reunião...organizar grupo de jovens no acampamento, e depois já logo comecei participar, até porque era uma linha do Movimento de formar novos militantes, de incentivar, de abrir as portas pras pessoas que queira participar, e a coordenação da nossa luta lá na época, a direção nossa tinha essa concepção de incentivar e de envolver a juventude na luta. E então logo foi aberta as porta *pra* mim, eu comecei a participar de alguns cursinho básico de formação e comecei a participar de reuniões já da coordenação e tal, e sempre o Movimento pregou, o Movimento sempre trabalhou fortemente essa idéia da formação, da necessidade de formar, da necessidade da sua base estudar, dos seus militantes ser qualificado do ponto de vista intelectual *pra* enfrentar os desafios da luta de classe. Então eu assumi isso também, eu junto com várias coisas eu assumi isso com um dever. (Lrv, ENFF, Jul. 2010).

Eu participo do MST, né, que é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a minha trajetória *pra* entrar dentro do Movimento ela foi através do partido, através dos sindicatos, né, porque como eu sou... nasci em Ribeirão e aí a gente sempre teve uma atuação dentro de Ribeirão Preto, né. E eu era militante do Partido Comunista e meu companheiro ele é sindicalista, e, então, e a gente vem nessa trajetória de montar sindicato, de participação de greve, de lutas, né. E eu entrei *pra* dentro do MST mais como um apoio mesmo do MST, dentro dessa lógica, né, a gente sempre apoiou a luta, né, e o Movimento quando veio *praquela* região ele veio numa cidade chamada Colina né, aonde que se montou um acampamento e a gente já fazia um pouco esse trabalho através do sindicato e do partido a gente já fazia isso na região que tinha a FERAESP, que tinha os acampamentos que é da FERAESP, que é a Federação da Agricultura... Federação dos Assalariados, né, que são os assalariados rurais que trabalham na cana, nas usinas, né. Então, a gente sempre tinha um pouco essa participação, né, dentro de apoiar a luta, então, eu *tava* sempre junto com o meu marido nessas articulações, nesses apoios, correrias, né. *Participamo* da greve que teve lá em Guriba, né, que foi a maior greve que teve dos trabalhadores rurais, né, assalariados rurais. E quando o Movimento foi *pra* essa região que é Colina, né, a gente começou também a apoiar, né, como a gente... nós tem um conhecimento grande dentro de Ribeirão e como já participava de lutas sindicais e partidos, né, aí a gente montou um fórum de apoio à reforma agrária, e aonde que a gente fazia parte. E foi de lá que eu fui conhecendo todos os companheiros, né, que hoje ainda continuam na luta, né. Aquele acampamento durou um tempo lá, teve algumas reintegrações de posse, a gente participou todo o processo, né, *participamo* do processo de tomada do sindicato ainda em Barretos, né, *tivemo* todo um processo de luta ali também organizada junto aos outros sindicatos e partidos. E aí eu comecei me envolver muito com o pessoal, né, que estava no acampamento de Colina, aí depois acontece (...) Aí teve-se a ocupação, né, que aí foi... ela foi um pouco meio que articulada por um sindicato que é o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria Calçadista, que é lá em Franca, né, na cidade de Franca, e aí foi um pouco esse debate que rolou com o sindicatos, tal, tudo, que eles começaram a ajudar a montar um outro grupo *pra* ocupar porque tinha outras áreas ali, muitas áreas dentro daquela região, né, e aí deu-se essa ocupação que hoje é um assentamento, né. Foi em 1998, né, que se deu uma ocupação do dia 31 para o dia 1º, de 97 para 98, e foi ocupado o Assentamento 17 de abril, Boa Sorte, né. E aquele pessoal que estava em Colina, muito daquelas famílias vieram *pra* essa ocupação, né, que é aí da Fazenda Boa Sorte, e uma quantidade grande de famílias vieram *pra* essa ocupação. E passou-se uma trajetória ali, a gente sempre acompanhando, né, e eu continuava na cidade e vinha... aquela por questão mesmo de apoio, né, ia, voltava. E aí chega um momento que a gente acaba se envolvendo

diretamente, né e *acabamo* tendo uma confiança muito grande do pessoal que estava acampado, né, que, na verdade, eu sempre alimentei essa questão de ocupações para... Por quê? Porque não tem uma política de reforma agrária, né, então, você tem que ocupar *pra* questionar a área *pra* poder de fato virar assentamento, né. Então, sempre tive ali junto na luta com os companheiros e *acabamo* com essa política de *tá* sempre junto, né, e *tá* sempre acompanhando tudo [...] Que ***o objetivo nosso é transformação, sociedade***, né... alcançar lá, de fato, pensar o socialismo até dentro do país, né, que esse era o debate que rolava, também, dentro dos partidos, né. [...] Eu acabo assumindo as negociações a nível estadual, né, e depois de lá eu venho assim numa trajetória de luta, acompanhando o Movimento, né. Eu ficava mais lá *pra* dentro das áreas, né, acompanhando o pessoal. E cria-se um grupo até bom né, fica um grupo que hoje nós... até hoje nós *tamo* dentro do Boa Sorte, da Fazenda Boa Sorte, né, fomos assentados, já *tamo* com 12 anos de assentamento, né. E esse grupo que a gente tem lá acabou se tornando uma associação, né, uma das associações que hoje tem uma política aí, né, de estrutura *pra* dentro dos assentamentos, mas também, uma política de luta mesmo, né, de contribuir. [...]. E a partir disso eu começo me envolver, vou *pra* direção regional, né... aí nós conseguimos também, né, a partir do assentamento da Fazenda Boa Sorte a gente constitui uma regional, que é a regional de Ribeirão Preto hoje, né. E aonde que a gente fez as lutas, *ocupamo* em (Matão), né, tem um acampamento que tem mais de 1000 acampados lá. Depois ocupamos o Sepé Tiarajú, que hoje... dentro da região de Serrana, Serra Azul, que hoje é um assentamento também [...]. E depois o acampamento Mário Lago, né, que a gente também ajudou a fazer todo o (estatuto), que eu estava na direção, então, *ajudamo* todo esse processo de ocupação e todos eles, né, que a gente ocupou se tornou assentamento que nós temos hoje na região. É o assentamento Sepé Tiarajú, é Fazenda Boa Sorte, né, e Mário Lago. E agora fizemos um outro processo que é uma ocupação em Orlândia, né, e que também *tá* se tornando um assentamento. Então, tivemos assim várias conquista, né, na região, e dentro dessas conquista, né, e aí a gente vai também se formando. (Eu já) participei do setor de gênero nacional, né, depois eu assumi a cooperativa central dos assentamentos, né que é a (CCA) no Estado, entrei *pra* dentro do setor de produção, né, faz quase seis anos que eu *tô* na ***direção estadual do Movimento***, eu já assumi a coordenação nacional, eu ainda... nessa gestão eu faço parte da ***coordenação nacional***. [...] Eu tenho uma participação hoje no MST organicamente, né, dentro dessa trajetória toda foi se dando esse processo, né, e com...assim, com muita responsabilidade, com muita... assim, como se diz, né... e com muito respeito à organização, né, com muito respeito a essa organização. E essa organização me proporcionou esse curso, né, esse curso de Geografia. E aí dentro disso eu não tinha a 7ª série ainda, né, eu concluí o curso, fiz um curso no Rio Grande do Sul, né, que foi do EJA, que eu fiz o EJA também no Rio Grande do Sul. E a partir disso daí a gente esperou, né, porque a gente sabia do processo que *tava* sendo negociado com a UNESP, a gente esperou *pra* que viesse *pra* esse curso, né. Esse curso foi muito discutido por nós dentro da direção estadual, né, porque foi uma elaboração que foi feita dele, mas a construção desse curso e o acompanhamento, principalmente, o acompanhamento foi da direção estadual, né, a direção estadual de São Paulo acompanhou parte em todo o processo desse curso, como estava as negociações, como é que ia ser. O envolvimento, né, também, dos outros movimentos também se deu com o debate dentro da direção estadual, também se deu esse debate, né, da importância dos outros movimentos estarem fazendo parte do conjunto desse curso. Assim, as pessoas que foram selecionada para vir para esse curso eles foram debatidos... principalmente, aqui em São Paulo foi debatido dentro da direção estadual, né. Então, esse curso *pra* nós ele tem uma importância muito grande. Tanto é que se você pegar ***a maior parte dos educandos que estão aqui, quase todos eles fazem parte da direção, ou direção regional ou direção estadual***. Porque tem *pra* nós aqui do Estado de São Paulo tem uma finalidade esse curso, não só aprender de fato que que é, né, o ensino dentro a universidade, ter o conhecimento científico, né, mas também o que esse conhecimento científico ele vai contribuir *pra* dentro das nossas áreas, né. E ***todos os projetos nosso que nós estamos fazendo também da monografia foi discutido e debatido entre nós da direção pra ele contribuir... não só ser uma monografia, mas contribuir para o MST.*** (Ns, UNESP, Jan. 2011).

Eu tenho 30 anos de idade, o local de onde eu vim, eu sou natural de Alagoas, morei lá 23 anos da minha vida, então desde que eu nasci morei lá até os meus 23, mais da metade dos meus 23 anos. E depois disso eu fiquei 3 anos em Goiânia a serviço da ***Pastoral da Juventude Rural,*** a secretaria, ajudando nos trabalhos burocráticos e também na articulação dos Estados, né, que era visitar alguns Estados que *tavam* com mais dificuldade, ia fazer acompanhamento nos Estados onde a Pastoral estava organizada e entrar em contato nos Estados que ela não tinha nenhum tipo de organização. E também fazer a articulação entre as organizações, as outras Pastorais da Juventude, que não só tem uma, tem várias, tem quatro, e os movimentos que tínhamos afinidade, que era os movimentos ligado a Via Campesina: MST, MAB, MPA, CPT também, principalmente a CPT e o Movimento de mulheres, que é o MMC. [...] a Pastoral da Juventude Rural [...]. Atuo de forma pontual, contribuindo com alguns debates, com algumas discussões local lá no município, na escola, no assentamento, com relação à juventude rural: o que que é articular a juventude rural e o que que é a Pastoral da Juventude Rural, foi um pouco isso do que eu fiz, nada mais além disso... O município é São Gabriel do Oeste [MS], onde eu moro hoje, né. E a minha... a forma como eu entrei na Pastoral da Juventude Rural... então, eu entrei na Pastoral da Juventude Rural efetivamente em 2000. Foi... na verdade, eu já participava do grupo de jovem da comunidade desde os 16 anos, só que aí não tinha uma identidade de Pastoral da Juventude Rural. Era um grupo de jovem da comunidade do distrito rural do qual se reunia semanalmente, ás vezes quinzenalmente, dependia do tempo de cada um. Mas, num primeiro momento era só *pra* discutir a religiosidade, ler alguns trechos da bíblia, isso no início, né. Depois foi tomando forma e foi discutindo outras questões que envolviam a vida da juventude, as questões, as problemáticas da juventude, o social, as questões políticas, enfim, temas mais amplos que fugia um pouco do discutir ou fazer o estudo bíblico. E quando foi em 2000, e antes disso eu era... já contribuía na comunidade, na igreja, enfim, de forma... na missa, essas coisas que grupo de jovens serve, na sua maioria, que os grupos de jovens servem na maioria *pra* isso, *pra* cantar na missa, *pra* fazer as leituras da missa e fazer... e contribuir na catequese, é um pouco isso que fazia antes da Pastoral. E depois que eu entrei não, aí parou, fiquei contribuindo de forma mais pontual. E aí quando foi em 2000 eu entrei na escola de formação da Pastoral da Juventude lá em Arapiraca, era um município pólo da região agreste, que é Arapiraca, e onde abriu essa escola que tinha, que vinha jovens de várias regiões do país... do Sul, de outros Estados do nordeste, de Goiás, de Minas, enfim... tinham de três Estados do Sul, só não tinha São Paulo... Minas... Nem do Espírito Santo, nem do Rio e Janeiro. Minas, Goiás, e alguns Estados do nordeste, então, praticamente todos. E aí nós entramos, fui *pra*... me convidaram pra ir *pra* essa escola, como eu já conhecia um pouco a proposta e fui *pra* escola. Foram 4 anos de escola, na verdade, todo ano tinha uma etapa, tinha uma... era na realidade como se fosse um curso de verão, só que anual, né. Era mais na formação política, tipo um curso de Realidade Brasileira só que com um foco... focado em uma outra perspectiva, que era *pra* trabalhar com jovens, né, uma faixa etária mais diferenciada, aqueles jovens mais jovens e aqueles jovens iniciando a sua juventude. Então, era um pouco isso, quase do estilo do Realidade Brasileira, só que com menos intensidade do ponto de vista da teoria, dos estudos teóricos, enfim, dos debates teóricos, *pra* dar uma base política mesmo de formação política *pra* entrar de fato no Movimento. E o meu Movimento como é que eu vejo a Pastoral da Juventude hoje, na atual conjuntura, né? [...] Então *pra* mim o papel da Pastoral da Juventude Rural é essa, é organizar o jovem a partir de espaços de formação, sejam eles que cuidem da espiritualidade, da religiosidade, da mística desses jovens, enfim, vamos tratar da religiosidade, que é dessa forma que nós trabalhamos, e também da sua formação política inicial. Essa deveria ir procurar organizar ele, trabalhar com ele nessa perspectiva de discutir a organicidade, o coletivo, o que é trabalhar em grupo, o que é trabalhar em comunidade, em comum, em comunhão, e dar uma base inicial de formação política. Seria... que era anteriormente na sua origem, cumprir esse papel. Depois foi tomando uma dimensão maior e começou a discutir outras coisas além da... e não foge de discutir os conflitos do campo, enfim, todos os problemas que nós encontramos na sociedade capitalista que vivemos hoje. Então, *pra* mim

deveria cumprir... cumprindo esse papel já *taria* fazendo uma boa ação *pra* sociedade, né, que é de certa forma procurar organizar os jovens de forma efetiva mesmo. [...]. (Jsf, UNESP, Jan. 2011).

Eu tenho 27 anos e o local de onde eu venho, o assentamento é o assentamento Padre Josino, que é onde a minha família foi assentada já há 24 anos, que é a região... ali perto da capital em Eldorado do Sul, região sudeste do Rio Grande do Sul. Mas eu venho de uma outra regional, que pertence ao norte do Estado do Rio Grande do Sul, que é a regional Roseli Nunes. Então, eu atuo lá já vai fazer uns 08 anos que eu atuo nesta regional. Então, o Movimento que eu participo é o Movimento Sem Terra e a minha trajetória... com três anos eu fui *pro* acampamento, isso faz parte da ocupação da Fazenda Annoni em 85, com a minha família, de lá eu fui *pro* assentamento. E meu envolvimento mais na trajetória de militante começou com os 16 anos, que foi a questão da educação, dos EJA´s, até a ***ciranda infantil, a ciranda itinerante*** que a gente chamava que viabilizava as mães a poderem participar dos cursos, dos encontros que tinham. Então, eu contribuía dessa forma e foi ali que eu fui um pouco contribuindo e buscando uma formação dentro do Movimento Sem Terra. (Jsn, UNESP, Jan. 2011).

Eu tenho trinta anos, eu sou natural de Jundiaí [SP], mas atualmente eu *tô* morando na cidade de São Paulo mesmo, na zona oeste, no bairro do Butantã. Eu, na verdade, em relação ao Movimento que eu participo e a minha vida na militância já existe desde criança, por motivo da minha tia que ela é sindicalista, funcionária pública federal e é uma das pessoas que ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores, que é o PT. Então, a minha militância é desde criança, desde pequeno que eu *tô* nessa caminhada ai. E, assim, a minha trajetória mesmo em relação assim a *tá* no Movimento, mais assim na militância, aquela coisa assim de *tá* participando e erguendo a bandeira foi a partir de dois mil e dois, né, quando eu vim morar definitivo na cidade de São Paulo, onde eu conheci pessoas que acabou relacionando a atividade e a forma de entender o meio em que a gente vive e a partir daí eu entrei no Movimento da ***Educafro***, que é um cursinho, são vários núcleos, né, que tem cursinhos preparatórios tanto *pra* concursos como *pra* vestibular, mas mais *pra* vestibular e ai foi onde eu tive uma experiência bem diferente das outras experiências que eu tive na minha caminhada, que era uma experiência mais juntada na relação capital x trabalho, trabalho x capital e a partir dessa realidade eu comecei também, não que eu nunca tive um, desde pequeno eu sempre tive uma identidade, sempre me auto afirmar negro, mas foi uma experiência diferente porque foi uma experiência na qual me trouxe elementos e conteúdos *pra* mim entender realmente como que funciona essa lógica de dominação dos conhecimentos, de não falar a história do negro, do indígena corretamente, então, dentro da Educafro ela me trouxe essa compreensão maior. (Lc, ENFF, Jul.. 2011).

Tenho 29 anos, eu nasci e cresci no município de Pinheiros, que fica ao norte do Estado do Espírito Santo. Minha família é remanescente de camponês fundo de pasto vindo do nordeste pela Bahia afora, então eles chegaram na região que nós estamos hoje há praticamente quase quarenta anos atrás. [...]. Então minha família, hoje nós estamos na condição de pequenos agricultores né, camponeses pequenos proprietários de terra. [...]. Então, hoje eu sou monitor... educador, né, nós chamamos de monitor, da escola família Agrícola de Pinheiros, no município e também mantém um vínculo lá com a família, com a roça, com as atividades da roça. [...]. Então, hoje eu contínuo trabalhando como monitor da escola, na articulação estadual da Via Campesina, no setor de formação do MPA e ajudo minha família a tocar as atividades lá na roça. (Als, ENFF, Jul.. 2010).

Sou nascido em Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, e tenho 45 anos, e *tô* no Movimento desde 1989, quando eu fui acampar definitivamente. Anteriormente eu já ajudava um pouco nos trabalhos da Pastoral da Juventude, Sindicato, o próprio partido que na hora *tava* ascendendo,*né*, e então entrei *pro*Movimento definitivamente, na verdade, em 18 de

setembro de 1989. [...] em 96 eu fui convocado a cumprir a missão, como chamava na época né, como a gente era muito ligado à igreja, o Movimento também, então nós chamava isso carinhosamente de uma missão, seria ***missionário***. E aí fui contribuir com o Movimento Sem Terra em Minas Gerais a princípio por dois anos, e tô até hoje lá, quatorze anos em Minas Gerais [...] No dia 11 de março de 89 teve essa ocupação no acampamento (velho), que nós fomos pra pegar experiência, e nessa ocupação teve um ***despejo violento chamado Despejo da Santa Elmira***, eu (...) ***tomei um tiro na canela*** e aí foi uma experiência boa, fiquei uns quarenta dias no hospital com a perna quebrada. E, então, eu lembro que na época nós tinha umas novecentas famílias pronta *pra* ir acampar né, com aquele despejo violento que deu uma repercussão, as famílias que nós tinha se esvaíram né, foram sumindo. [...] Então, o MST chegou... e nós quebramos de certa forma essa lógica de "pedir bença" *pro* fazendeiro, né, e ocupamos e a partir das ocupações a gente começou a negociar com o Estado e isso também nos custou caro, ***nós sofremos um massacre lá em 2004***. O fazendeiro Adriano (Chafir), no município de Felisburgo [MG], ele próprio o Adriano (Chafir) que junto com mais dezessete pistoleiros ***botaram fogo no acampamento nosso, queimaram nossa escola, nossa biblioteca, e mataram cinco companheiros nossos***. [...]. (En, ENFF, Jul.. 2010).

Eu tenho 26 anos e atualmente estou em Ortigueira, região norte do Estado do Paraná, uma região do latifúndio atrasado ainda do Estado do Paraná. Participo, então, nessa região do MST, eu vim da cidade de Cascavel, onde minha mãe tem uma pequena área de terra, quatro alqueires de terra. Vivi lá com ela, com minha família, até os 19 anos, aí eu resolvi então ir acampar. Uma das questões era porque não tinha interesse em ser, virar trabalhador de fábrica ou coisa assim parecida, até porque nunca gostei muito desse negócio de peão, de ser mandado... Um dos lemas do Movimento, uma bandeira de luta que a gente tem assumido é todas e todos os sem terra estudando, então, passa por esse processo de *tá* estudando, né. [...]. (GM., UNESP, Jan. 2011).

Sou casado, tenho hoje três filhos já, dois de maior e uma de menor com 14 anos. Hoje participo do MST, minha trajetória histórica enquanto individuo, né sempre foi de origem camponesa, meus pais e avós com quem eu praticamente me criei desde a infância eram agricultores, né, e com o desenvolvimento então, aí produtivista, né, do campo houve a necessidade de você ir em busca de resultados positivos quando jovem, né. A princípio estudei até a quarta série e aí após a juventude atuando como trabalhador, muitas vezes, bóia fria, operário, e por dia, né, em empresa e tal, fui cursando, então, o chamado EJA, né, que é o ensino aí de jovens e adultos, fiz o segundo grau já a partir de 2000. E o meu ingresso mais no Movimento Sem Terra foi a partir de 99, eu entrei numa ocupação com a minha família e a partir daí ingressei na luta e hoje assentado, né, com minha família, região oeste, né, assentamento conquistado pelo Movimento. E a partir daí, então, quando eu tinha concluído... no período de acampamento eu *tava* concluindo o ensino médio, nesse estudo aí do EJA, né, e aí, então, a partir de 2007 que surge, então, essa oportunidade de *tá* fazendo um curso superior, né, o curso de Geografia. Até, então, muitas dificuldades, né, devido às atividades tanto familiares quanto da organização, né, que a gente participa, mas assumimos o desafio [...]. (Pd, ENFF, Jul.. 2010).

Sou assentado do Assentamento Gleba XV de Novembro, da região do Pontal do Paranapanema e participo desde 92 do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Antes de 92, então, nós viemos do Pernambuco, a cidade chamada Bodocó, Pernambuco, uma região bastante seca, e meus pais, quando eu vim, eu vim com dez anos *pra* São Paulo, dez, onze anos, meu pai veio trabalhar na... também sítio, na roça, aqui no Estado de São Paulo, na região da alta paulista, na cidade chamada Monte Castelo. Nós viemos morar com meus tios, que o meu tio tinha um pequeno sítio lá, então, desde os oito, nove anos, que eu trabalho na roça em várias culturas *pra* poder ajudar meus pais, por ser o filho mais velho, nós somos em seis pessoas. E depois desse sítio do meu tio nós mudamos *pra* outro sítio de outro tio, depois mudamos *pra* cidade mesmo de Monte Castelo, eu trabalhava de bóia-fria,

principalmente, na colheita do tomate e, também, na *braquiária*, colhendo semente de *braquiária* eu e o meu pai, sempre junto. Depois outro tio meu aqui de Teodoro Sampaio conseguiu arrumar um serviço *pro* meu pai de vigilante, de guarda na usina hidrelétrica Taquaruçu. Nós mudamos, então, *pra* Teodoro, nós a família inteira, eu continuei mais minhas irmãs trabalhando... colhendo algodão, colhendo tomate, colhendo semente de grama, porque só o salário do pai não era possível sustentar a família. Então, depois de... aí em 92 surgiu, então, já o segundo acampamento do MST na região do Pontal do Paranapanema e eu fui junto com um vizinho meu conhecer e depois de duas, três idas lá no acampamento, então, eu comecei a ter uma pertença já por aquela ideia, por aquela luta, e comecei, então, a participar do Movimento. Como eu tinha datilografia, eu fiz meu curso de datilografia, ajudava no escritório do acampamento a cadastrar as pessoas, a digitar vários papéis, vários documentos *pra* algumas entidades ainda no acampamento. Depois eu comecei, eu fiz parte do setor de educação, nós naquele tempo era um acampamento chamado Acampamento União da Vitória, que fica em Mirante do Paranapanema, tinha mais em torno de 1.400 famílias, então muito grande o acampamento, em torno de 50 núcleos, 50 grupos de famílias. Eu fazia parte do grupo 7 e comecei a atuar, então, ***no setor de educação do MST***. Já tinha terminado o segundo grau, mesmo assim o Movimento, o MST, me encaminhou *pra* fazer um curso de magistério em Braga, que era dentro de uma, estudar uma proposta de educação do MST, mas voltada *pra* realidade do sujeito, *pra* realidade do aluno, *pra* realidade das pessoas. Então, fiz o curso, então, de 94 a 96 em Braga, no magistério, depois também coordenei grupos de famílias, depois do setor de educação coordenei o grupo 7 lá do Acampamento União da Vitória, nosso grupo tinha 40 famílias, e depois, então, fui participando de outras instâncias do MST. Participei da coordenação regional do MST, depois eu participei da direção regional, depois da coordenação estadual, são as instâncias constituíam no Movimento, depois da direção estadual do MST. Fiz parte da ***coordenação nacional*** também do Movimento por várias vezes, por vários anos, e depois fui *pra* Brasília, cidade de Brasília, [...] Distrito Federal, mais o entorno de Goiás, de Minas Gerais, que *pra* nós, *pro* MST, forma-se um Estado. E lá fui *pra* ajudar a construir o MST, fiquei lá então de 2001 a 2003 na ***direção nacional do MST***, então, fiz parte da direção nacional representando o Estado de Brasília. E foi nesse período, então, que ajudei a coordenar, então, a ***ocupação da fazenda do ex presidente Fernando Henrique Cardoso***. ***Fiquemo lá durante 24 horas, aonde o exército e a polícia federal tirou nós pra fora às forças e prendeu dezesseis companheiros, inclusive eu fiquei preso durante doze dias na policia federal lá de Brasília com outros militantes do MST, do Movimento***. Então, *pra* mim foi uma história rica, essa experiência de se deslocar do Estado de São Paulo, da região do Pontal, e ajudar a construir o MST em outra região. Então, depois de tudo isso, então, hoje faço parte da direção estadual do MST, nós recebemos no ano de 2007 uma proposta construída pelo próprio Movimento que tinha a oportunidade de fazer o curso de Geografia em parceria com a UNESP, INCRA, PRONERA e a Escola Nacional Florestan Fernandes. Então, esse curso é uma conquista dos movimentos sociais em especial o MST em parceria com as Universidades, então existe vários cursos nessa modalidade, o nosso então de Geografia, de licenciatura e bacharel. Então, fui convencido da importância de ***fazer esse curso pra poder contribuir depois com as famílias nos assentamentos e acampamentos.*** (Cds, ENFF, Jul.. 2010).

Eu sou de Ribeirão Preto hoje né, nascido na Bahia, mas *tô* aí em Ribeirão Preto já há 18 anos já. Vim *pra* trabalhar na construção civil, mas depois de um período já saturado por causa do trabalho, problema físico, já de saúde mesmo, procurei mudar um pouco. *Tô* no Movimento social há cinco anos, comecei a acampar em 2005 na Fazenda da Barra, no Mário Lago, que pertence ao MST né, que o MST que ocupou a área. [...]. E fui acampar uma coisa meia boba assim, fiquei sabendo do fato que aconteceu na área, que tinha um pessoal distribuindo terra lá. O meu irmão que mora em Ribeirão ficou sabendo e queria ir *pra* lá com o sogro dele e tal, e eu fui com ele passear e acabei conhecendo e fiquei por lá, ofereceram uma área *pra* mim plantar e eu fiquei. Como eu nasci em sítio e tenho origem do campo também, *tava* na cidade mais *pro* trabalho e estudo, mas deixar aquela vontade de ter uma... um local mais aberto, mais

próximo à natureza, eu achei que aí poderia ser uma oportunidade. E aí eu peguei e falei: "Ah, vou tentar aqui *pra* ver o que eu consigo né, ficar acampado um tempo eu consigo um pedaço de terra". Não sabia como que funcionava o Movimento, sabia como era a luta do Movimento, sabia que era a luta do Movimento pela terra, sabia que talvez ficava lá, acampado, e conseguia um pedaço de terra. Só que depois que eu fui ficar acampado eu comecei a conhecer as instâncias do Movimento, que é o primeiro contato é o núcleo de base, depois os setores, né, aí me colocaram no setor de esporte e cultura, *pra* coordenar no meu núcleo, aí eu fui coordenar esporte e cultura, acabei participando das reuniões de coordenação do acampamento, e aí comecei entender como é que funcionava a lógica da organicidade do Movimento a partir que eu comecei a frequentar isso aí. E aí, também, fui convidado *pra* fazer atividade fora também, seminário, seminário de agroecologia, seminário de juventude e cultura, essas coisas assim, e ***fui aprendendo como que... não é só no acampamento e no barraco de lona que você faz luta, né, que a luta é muito mais ampla do que você ficar só acampado só, você tem que ter vários conhecimentos, tá em vários locais e envolvido com a sociedade, também, pra...que saí uma conquista***. E nesse período que eu fui entendendo um pouco mais que que era o Movimento, como que se organizava as famílias *pra* conquistar a terra e por que que o Movimento*tava* há tanto tempo já fazendo isso e tento várias conquistas, né. Aí eu comecei a firmar mais e não passei a querer só um pedaço de terra, também, eu comecei a pensar também na questão de ter uma dignidade, ter um local *pra* morar, ter um emprego também e poder tirar muitas angústias que eu tinha de viver na cidade que eu não concordava muito, né. Trabalhar o mês inteiro só *pra* pagar conta e no final do mês depois não sobrar mais, isso é muito ruim, você *tá* enquadrado num sistema ali que não te favorece muita coisa, né. E uma proposta que eu achei ideal no Movimento foi isso, poder lutar por seus direito e fazer uma coisa diferente, então isso o Movimento me ensinou, me ensinou desde quando eu cheguei e aí eu comecei a aprofundar mais a questão de que eu também... estudar e querer aprender as coisas no Movimento, mas também aproveitar as oportunidade que o Movimento tinha também. (Vd, UNESP, Jan. 2011).

Tenho 37 anos e venho do estado Espírito Santo. Nasci na região norte, mas hoje milito na região sul do estado do Espírito Santo. Participo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A trajetória minha, considerada minha e da minha família, né, pai, mãe, irmãos, tem na mesma origem do Movimento, né. Veio muito na origem ali das lutas que havia no norte do estado do Espírito Santo, do sindicato, ligada à igreja católica, à CPT, e que na primeira ocupação de terra com essas articulações que se tinha a gente foi *pra* primeira ocupação, em 27 de outubro de 85, 1985. Então a minha trajetória *pra* entrar no Movimento foi via a articulação da igreja, do sindicato e do trabalho de base do Movimento que tinha naquele período. Basicamente após a nossa entrada enquanto família, né, processo de acampamento, despejos e depois consolidação, né. Nós fomos assentados numa área do estado, numa área do INCRA desapropriada pelo governo federal, é num distrito, né, no município de São Mateus... Uma ocupação que se desdobrou em vários assentamentos naquela época, em vários municípios, e nós acabamos ficando e sendo assentados quase no próprio local, no próprio distrito onde aconteceu a ocupação em 85, em 27 de outubro de 85. E a nossa trajetória, então, foi organizar as comunidades, né, nos assentamentos, foi um assentamento que praticamente se dividiu em vários assentamentos, né, e a gente tinha a tarefa também de além de construir o Movimento, construir também as comunidades. Então, as minhas primeiras tarefas de organização foi vinculada ao trabalho à igreja no assentamento, grupo de jovens, né, toda essa articulação. E posterior a isso foi eu ali com 12, 13 anos... tinha a Escola Família desde a década de... final de 60, início de 70, então, tinha a Escola Família ali e foi uma das oportunidades que nós tivemos enquanto filhos de assentados de *tá* estudando na Escola Família. Então, foi um processo também de vinculação a essa questão de uma escola mais voltada *pro* campo, também foi uma parceria, um imenso apoio nessa questão da oportunidade dos filhos dos assentados estudar. E estudei, fiz todo o meu primeiro grau ali, na Escola Família... só tinha até a oitava série, e o segundo grau eu tive que deslocar *pra* outro município. Desloquei um ano, estudei um ano o segundo grau, e já isso lá pelo ano de 1990

terminei, e tive que parar um ano porque tinha bastante dificuldade de deslocar *pra* outro município, e tive que parar um ano *pra* mim poder se organizar *pra* poder continuar os estudos. E aí consegui estudar um ano, fazendo o primeiro ano do segundo grau, e aí aonde fui convocado a fazer o curso TAC, primeira turma do TAC, Técnico em Administração de Cooperativas, já em 93 no Rio Grande do Sul. [...] foi o primeiro curso que eu fui fazer já em 93. Um curso à nível de segundo grau que tem até hoje, eu fiz o TAC I, deve *tá* no TAC 12, TAC 13, *pra* lá já. Então... além da ocupação esse foi uma outra vinculação na militância... a vinculação foi para além do assentamento, além daquele território ali onde a gente vivia e também contribuía, mas com as outras tarefas externas... (MC, UNESP, Jan. 2011).

Tenho 25 anos. Eu venho... agora da região centro-oeste do estado de São Paulo, né, região de Bauru, ali... assentamento Santo Antonio no município de Pirapitininga/SP. Mas eu venho de outra região ainda, anteriormente à de Bauru, que é a região lá de Ribeirão Branco, próximo a Itapeva, entrando no Vale do Ribeira, no alto do Vale do Ribeira, né. Então, eu venho de uma realidade um pouco, digamos assim, de família de camponeses tradicionais, e agora com o processo de luta pela reforma agrária acabaram migrando de uma região para outra e hoje meus familiares são assentados a mais ou menos uns 400 km da minha cidade natal, né. Então, mudamos de local, digamos assim, e mudamos de realidade também, é outro tipo de realidade, totalmente diferenciado daquela que a gente acostumava a encontrar na região do Vale do Ribeira... Eu participo do MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, eu entrei no Movimento... minha família entrou no Movimento em 1997, no dia 12 de julho de 1997. Meu pai era sindicalista, já na década de 80, final de década de 70, início da década de 80 ele começa a participar mais ativamente da política através das Comunidades Eclesiais de Base, da CPT, enfim, assim como a maioria dos militantes sociais dessa época, né. E aí depois ele assume a presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ribeirão Branco, antigo STR. Então, ali ele começa, digamos assim, ter uma proximidade maior com a política, com a luta, digamos assim, dos trabalhadores, e participa ativamente, então, da construção do PT, de outros instrumentos, também, na região, enfim, e aí então ele tem um contato mais próximo com o MST a partir da década de 90, né, começa a participar através de apoio, nas ocupações, nos despejos, o braço do sindicato também contribuir com a luta, né. [...] Então, enfim, mas depois ele acabou se aproximando mais da luta do MST achando a luta do MST um pouco mais adiantado, digamos assim, do que a luta sindical, um pouco mais a frente, digamos assim, mais combativa... um propósito maior do que a luta sindical, né. Então, ele abandono o sindicato em 97, e a gente participa, então, vem *pro* MST, a princípio também não só por uma questão política, mas por necessidade também, porque a gente era arrendatário, vivia de arrendamento de terras... então, muitas vezes, a gente vivia à beira de miséria até mesmo. Mas, ainda era bem diferente das outras famílias que ainda vendia a força de trabalho não por salário, mas por comida, por moradia, enfim, tinha um pouco de vantagem, mas não era tanto assim. Então, a gente vem *pro*Movimento por um lado por uma questão política, eu embora criança não tinha essa noção, né, e meu pai vem, então, meus pais vem com essa proposta política também... proposta econômica da conquista da terra e de lutar pela sobrevivência de uma forma mais tranquila, mais livre, digamos assim, né. Então, minha família tem essa característica também de procurar sempre viver de forma livre né, não depender, não ter a necessidade de vender a capacidade de força de trabalho *pra* ninguém, né. Então, também isso que motivou muito meu pai a vim *pro* MST, e a gente veio, tudo mulecada, e *começamo* se inserir no Movimento. E aí evidentemente assumindo tarefas na organização que foi projetando a gente *pra* militância política, que hoje *tamos* nesse processo, né. (Mrc, UNESP, Jan. 2011).

De Santa Catarina, município de Abelardo Luz né, no (oeste) de Santa Catarina. Ah, eu entrei no Movimento eu tinha 16... vai fazer 25 anos, 26... foi em 85, foi basicamente na primeira ocupação grande em Santa Catarina do sem terra... Ah, eu nasci no campo, né, morei no campo, por exemplo, eu não gosto de morar na cidade né. Eu me considero um camponês [...] que é o mexer com a terra, gostar das música, da comida, do jeito, e ideológica porque faço

parte do movimento social. [...] Assentamento em Abelardo Luz[176]... é um lugar extremamente bonito, a gente vê que a terra... ela *tá* sendo muito bem cuidada.... isso é uma característica do camponês, né. (GB., UNESP, Jan. 2011).

Eu nasci numa cidade, aqui no Pontal mesmo, chamada Mirante do Paranapanema, hoje moro em Teodoro Sampaio há 25 anos. Eu quis conhecer o Movimento em 1991, se eu não me engano, 1992, por aí. [...] Aí o que aconteceu foi o seguinte: eu final de semana, como sempre naquela rotina, aí eu vi uma fila de carro na cidade de Teodoro Sampaio, na avenida. Aí um amigo meu: "ow Dd, *vamo* ocupá uma terra?". Invadir na verdade, "vamo invadi uma terra?" (Eu falei) "ow nada, não *tô* doido". Eu falei assim "Cê qué sabê de uma coisa? Vou sair dessa rotina *pra* saber como é que é isso". Aí acompanhei essa grande passeata de carro até na área de ser ocupada que foi em 1995, 1º de abril que foi o dia que a gente amanheceu dentro da área, que também é no município de Mirante do Paranapanema. [...] muita gente na época, por causa que as barragem tinha acabado suas construção e o povo ficou a deriva, né, sem ter um local *pra* trabalhar. [...] Aí fui aonde eu comecei, participei da primeira assembleia, logo, amanhecendo o dia, ai já logo de cara pediram se eu podia acompanhar um núcleo [...]. Aí eu comecei gostar da ideia assim, que tinha aquele negócio de que a reforma agrária era um outro jeito de viver, né, do povo [...]. Aí em seguida eu já fui estudar no Rio Grande do Sul, uma coisa de uns 90 dias, fui estudar no Rio Grande do Sul técnico em administração de cooperativa, na época. Fiz três anos por lá envolvido nas cooperativa, nos curso *pra* você poder administrar as nossas cooperativa, que era no auge das cooperativa dos movimentos naquela época. E acabei fazendo o curso, ficando no Movimento, fui ficando, voltando do curso, que provavelmente tinha que participar da análise da produção, acabei voltando *pra* frente de massa que a gente fez mais... frente de massa é quem cuida dos acampamento, faz trabalho de base e acaba organizando o povo, faz umas reuniões rotineiras e trazendo novidade ou não *pro* povo, né, *pro* acampado. Então, fui ficando, fui ficando, e até hoje eu *tô* dentro do Movimento... levei já um monte de processo, na verdade, inclusive se você vai no Google e pega meu nome surgirá que hoje eu sou um preso político, ***eu sou um preso político e fui condenado há dez anos***, mas como é preso político, *tamo* recorrendo e *tamos* aí em liberdade, *tamo* aí tranquilo. Somos em onze preso político do Pontal... mas não adianta, você dá repressão numa meia dúzia, mas surge outros militantes e acaba tocando a luta da reforma agrária... (Dd, UNESP, Jan. 2011).

Moro e atuo no Espírito Santo, no extremo norte, litoral. Moro no assentamento e sou militante do Movimento Sem Terra desde 93, quando entrei atuando na educação nesse período, entrei... fui *pro* assentamento na condição de educador, fui convidado, né, *pra* trabalhar, *pra* ajudar, dar início a criação da escola de quinta a oitava série. Esse período no Espírito Santo foi um período que foi criado as primeiras escolas de quinta a oitava série. [...]. E atuei na educação até 2002, apenas o ano 2000 que eu não atuei na sala de aula, passei a atuar na assistência técnica agropecuária, mas também nas áreas de assentamento. E, também, atuei enquanto Movimento quando no estado foi criado uma turma... também pelo PRONERA, uma turma de ensino médio (técnico em agropecuária) e eu trabalhei na coordenação desse curso no período de 2005/2008. Então, o vínculo na educação foi um

[176]A educação é boa, por exemplo, a escola... é uma escola do campo lá no assentamento (25) de maio, ensino médio, foi muito bem colocado, por exemplo, na nota do ENEM, então, isso reforça a ideia de que é um trabalho mais ou menos bem feito, né. Então, tem surtido efeito a luta, né... Foi uma das primeiras escolas que o Movimento Sem Terra criou no estado de Santa Catarina, né, se não a primeira. E ela... depois de um tempo ela virou ensino médio e ela é completamente coordenada pelo assentamento, né. [...] O movimento sem terra não *tá* assim muito bem representado do ponto de vista da direção e tal no município, né, mas as pessoas ainda tem pertença, né, ao Movimento Sem Terra, a luta e a própria proposta de Educação do Campo, né. (GB., UNESP, jan. 2011).

período maior durante todo esse período né, a partir de 93, foi o... a minha maior área de atuação esteve na educação, mesmo que atuei e hoje atuo em outras áreas, na área da assistência técnica, nas instâncias do Movimento, e hoje atuo na coordenação dos trabalhos de assistência técnica nas áreas de assentamento do estado do Espírito Santo, na coordenação de um projeto nessa área de trabalho. No caso o trabalho tem dimensão em todo o estado, a gente tem sete equipe onde *tá* organizado as sete brigadas do Movimento *tá* organizada no estado. Então, hoje divido, né, a minha atuação nas... a militância da organização, na condição de assentado, ne, trabalho no campo, trabalho na agricultura, e atuo também na condição de estudante, né, no curso de Geografia. E por estar nessas instâncias, por estar nessas ações (...) no caso foi proporcionado, né, a fazer o curso de Geografia, essas foi as condições que me colocou ser um dos indicado dos quatro, entre os quatro do Movimento Sem Terra do Espírito Santo que veio fazer o curso. (Ads, UNESP, Jan. 2011).

Eu tenho 31 anos, eu vim do Rio Grande do Sul, sou gaúcho, eu participo do MST há dez anos já. Então, eu sou filho de pequeno agricultor no Rio Grande do Sul, sou filho de pequeno agricultor de um reassentamento... Concluí o colégio agrícola em 99... Por que a gente foi estudar? Isso é importante de entender. Que o grande problema nosso no sítio é o que? Nós produzimos lá banana, leite, peixe, a horta, tínhamos na beira da estrada, e tudo que se produzia não dava mais *pra* comprar o adubo, não dava *pra* comprar combustível, enfim, tudo se consumia ali mesmo no sítio. E o avanço e o aumento de veneno que se colocava na horta, que era a principal fonte de renda fora a banana, era demais. Então, o que que aconteceu? A gente foi estudar, pai pediu que a gente fosse estudar *pra* poder voltar, essa noção de mundo meu pai teve, de mandar os filhos estudar na perspectiva de voltar. O detalhe é o que? Que eu fui estudar, concluí o curso em 99 e o curso exigiu estágio *pra* defesa, igual monografia de curso superior, escola agrícola. Então, o meu tio que é ligado ao Partido dos Trabalhadores em Porto Alegre, ele é professor da Universidade Federal lá de... Santa Cruz, e coordena o curso de pedagogia lá, ele é matemático e formou no curso de pedagogia, professor lá da universidade. E tinha uma ligação com o PT na época, o Olívio Dutra era candidato ao governo naquela época aí, e aí aconteceu que ele me conseguiu um estágio lá no Iterra, em Veranópolis, a escola do Movimento. A partir da escola eu passei a conhecer o Movimento, e aí fiquei lá seis meses nas dependências produtivas da escola, né, padaria, agroindústria e, principalmente, na horta onde eu fiz o meu estágio. E aí os outros seis meses restantes do estágio eu fui lá depois de Bajé *pra* concluir a pesquisa na questão da produção de semente orgânic,a né, produção de semente do Movimento. Então, eu comecei na horta, na questão produtiva da horta, como que a teoria do Movimento educa, a educação, e me virei *pra* questão da produção lá. Concluí o curso, fiquei em casa esperando um tempo, voltei *pra* casa, né. *Pra* casa, aquela vida de roça que eu já era acostumado esperando sair o concurso da Emater, já que a gente tinha o contato na Emater e ia começar fazer o estágio na Emater *pra* depois, naturalmente, entrar *pro* quadro da Emater como técnico agrícola. No meio do caminho eu tinha conhecido a minha companheira, né e aí a gente... aí... eu vim embora *pra* São Paulo. Vim embora *pra* São Paulo com a proposta de trabalhar com o Movimento de ***técnico agrícola na Cocamp***, aquela história toda. E aí acabei não trabalhando como técnico agrícola, acabei militando mesmo, aí fui *pro* acampamento, fui militar e comecei a desenvolver militância no MST do Pontal. E aí logo em seguida que eu cheguei, coisa de um ano, eu já *tava* no coletivo de cultura no Movimento desenvolvendo a proposta de ***teatro do oprimido***, uma parceria que o Movimento tem com o Augusto Boal que faleceu esses dias aí. Então, a gente passou a desenvolver essas oficinas no Rio, então, eu fiquei parte no Rio, um bom tempo no Rio nessas oficinas formativas, né. E aí no segundo Fórum Social Mundial, no terceiro Fórum Social Mundial a gente preparava intervenções lá com a proposta do oprimido lá no fórum, com essa parceira. Então, eu passei a perambular por várias regiões do estado e do Brasil com a proposta, levando a proposta e divulgando, e formando grupo de teatro. Aí formei um grupo de teatro no Pontal, que a gente fez uma intervenção em Campinas na universidade de lá, Unicamp, no sindicato lá dos professores, e depois a gente foi em sentido ao Fórum Social Mundial. Então... durante nove anos que eu milito eu passei pelo teatro e aí

depois... quando o Lula se elege eu vou *pro* setor de produção. Como eu tinha esse cacoete, essa facilidade de lidar com a parte técnica de projeto, de elaboração de texto, essas coisas, o Movimento tinha uma demanda de elaboração de projeto *pra* mandar *pra* ser aprovado junto ao órgão do governo, com aquela euforia toda. Aí eu me liguei *pra* isso, montamos uma equipe no Pontal onde eu coordenava essa equipe *pra* elaborar e negociar a aprovação dos projetos, né, junto com a equipe que *tava* lá em Brasília. Fiquei durante dois anos fazendo isso e aí aprovamos alguns projetos, e aí depois eu... nesse final eu saí dessa frente, fiquei... são nove anos, desses nove anos eu devo ter ficado uns quatro anos com a proposta do setor de cultura das reuniões de setor, militando no setor de cultura, e depois eu migrei mais dois anos *pro* setor de produção. E logo em seguida, coisa de um ano depois que eu *tava* com vontade de estudar, nesse período desse setor de cultura e do setor de produção eu fiz um ano de direito na UNOESTE. Tentei duas vezes o vestibular na UNESP, não consegui passar, e aí passei na UNOESTE e fiz um ano de direito. Aí não consegui pagar, saí do curso, e aí veio filho, veio casamento, essas coisas, constituição de família, não consegui vencer, pagar as coisas, né. [...]. Eu fiquei um ano, foi um período que eu fui assentado, foi um período que eu fiquei no acampamento, que eu fui assentado, que eu iniciei a questão do assentamento, então foi esse período que eu usei *pra* isso. E logo em seguida, no meio do próximo ano, desse que eu fiquei parado, então, deu um ano e meio que eu fiquei de boa, eu prestei... fui indicado *pra* fazer o curso de Geografia, e aí eu vim *pra* esse vestibular e comecei a cursar o curso, né. (Lcn, ENFF, Jul. 2010).

Faço 37 daqui há três dias, e local que eu venho é do Estado do Rio Grande do Sul aonde atuo na região Porto Alegre, regional Porto Alegre. O Movimento em que participo é o MST... Minha trajetória de vida... eu sou filho de pequeno agricultor, no município que fica no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul, chamado Jaguarão, e a minha vida toda ela se deu na atividade agrícola, mas em períodos que, digamos assim, de aula, eu tive que me dirigir à cidade *pra* poder estudar. E, assim, fiz todo o primeiro grau. O segundo grau foi uma escola técnica no meu próprio município, né, aonde eu me formei em técnico em agropecuária, foram quatro anos de curso técnico. A partir daí retornei *pra* casa com meus pais, fui *pra* fora, no caso, *pra* unidade produtiva que a minha família tem lá, desenvolvi algumas atividades, passei um período de dois anos na unidade e resolvi conhecer um pouco mais outros municípios, outros lugares, e nesse momento me dirigi *pra* região de Bagé, mais precisamente, *pros* municípios de Ilha Negra e (Candiota) aonde fui *pra* um laticínio. Dentro desse laticínio encontrei algumas pessoas e alguns agricultores assentados que entregavam leite lá, criei uma relação, uma identidade. Resolvi conhecer os assentamentos, isso foi num período de 2006, e a partir daí me deram uma cama e um prato de comida, fiquei por uns seis, sete meses conhecendo os assentamentos, vivenciando com a comunidade local. Como eu tinha feito esse curso técnico, vim a contribuir dentro do setor de produção até surgir um programa, o Programa de Assistência Técnica, primeiro Programa de Assistência Técnica para assentados da reforma agrária. E a comunidade local, a região local, me convidou *pra* participar e fazer parte dessa equipe técnica. E, então, minha trajetória... dentro do Movimento ela começa exatamente pela assistência técnica dentro do setor de produção. Então, a gente começou em 2006 e vem até os dias de hoje. Então, são duas atividades que eu tive na minha vida: uma era de pequeno agricultor, na unidade com meu pai e outra é de militante pela reforma agrária, mas com uma atividade específica, que é dentro do setor de produção. (LT, UNESP, Jan. 2011).

Tenho 24 anos e sou do norte do Espírito Santo, nasci na Bahia e minha família foi lá *pro* norte do Espírito Santo procurar trabalho depois que sai da terra aí no sul da Bahia. Minha família era família campesina aí no sul da Bahia, na região onde é que *tá* a Aracruz celulose. Bom, eu participo na verdade do Movimento Sem Terra nessa região aí do norte do Espírito Santo e minha família conheceu o Movimento em 89, 88, que é o assentamento Jorgina. [...]. Minha família conheceu o Movimento, aí participou, aí meu pai foi um dos que participaram bastante começo da década de 90, e morreu em 91 [...]. Minha mãe parou durante muito

tempo, né, tinha um lote, mas foi *pra* cidade com três filhos, não tinha como sustentar três filhos na roça, foi *pra* cidade, e perdeu o direito aí, né. E passamos aí a década de 90 inteira na cidade e eu indo *pra* Escola Família. [...]. A escola Família Agrícola é uma escola... uma experiência de Educação do Campo que tem aí, que também *tá* dentro da Via Campesina. E aí na Escola Família eu reencontro com o Movimento Sem Terra, né, que tinha muitos alunos aí assentados, muitos alunos acampados, e quando eu ia visitar a casa dos meus amigos, né eu ia em assentamento ou ia em acampamento e recordava da época que eu ia com minha mãe, com meu pai, né, *pro* acampamento. Então, nesse momento aí a minha mãe vê uma esperança de voltar *pro* campo. A Escola Família foi o estopim *pra* mim reconhecer o passado e falar *pra* minha mãe: "Mãe, *tá* na hora da gente voltar, né. [...]. Então, daí a gente parte *pro* acampamento que se chama Terra Livre, no município de São Mateus. [...] Eu participei aí de três ocupações, fizemos nessa região norte do Espírito Santo... aí, o acampamento Terra Livre que foi em São Mateus, perto do município de Soretama, depois no acampamento Mariguela, no povoado de 41, que onde é o assentamento aonde em 89 meu pai participou. E aí encontrei com acampados, né, dez anos depois que conheceram meu pai, que foram acampados junto com ele. Eu entendo a luta do Movimento como uma luta de voltar a humanidade às suas raízes, né, trazer de volta a sociedade *pras* suas raízes de volta, né. Que a sociedade, a humanidade ela é primeiramente campesina, né, daí que parte a criação da vida, então, o Movimento ele luta *pra* poder voltar à vida, né. As pessoas que perderam seu direito, um Movimento que luta por justiça e tenta reconstruir a vida, reconstruir valores humanos que a cidade destruiu, que o capitalismo destruiu. Então, ele tenta trazer de volta através da produção, através de uma outra forma de se relacionar, de organizar o campo, de organizar a educação. A luta na minha região ali começa nesse período né, de 89, 88. Teve um grande líder né, que foi o Zé Rainha, aquela região ali é a região onde ele nasceu, onde ele desenvolveu a luta ali. Até hoje a juventude tem uma referência muito grande, né, porque não sabe grande parte da história dele, que ele acabou desenvolvendo aqui em São Paulo, muita gente lá não sabe. Então até hoje tem uma referência muito grande, né, a juventude que *tá* começando nos curso básico pensa, né "um dia eu quero sem que nem a ele quando crescer"... (Gtb, UNESP, Jan. 2011).

Eu sou da região do Pontal do Paranapanema/SP. Eu antes do Movimento, a gente era... nós trabalhava com a questão de agricultura familiar, sempre *trabalhamo,* né, o meu pai era arrendatário e nós, então, *viemo pra* essa região. Quando eu vim *pra* essa região do Pontal, *pra* Teodoro Sampaio, eu tinha dez anos de idade, que eu nasci no Paraná, em Curitiba, e nós mexia com arrendamento lá e aqui tinha uma grande possibilidade de um arrendamento melhor, mais barato, inclusive, a questão da aquisição das terra. Meu pai veio *pra* cá e assim mesmo passado os tempo com a crise que deu do algodão na década de 85, 86, por aí, nós *perdemo* tudo o que tinha, né. Casa, carro, terra que a gente tinha no Paraná, com sociedade que a gente tinha com outros... meus tio que era irmão do meu pai, mais uns três tio meu que são irmão do meu pai, *perdemo* tudo *pro* Banco do Brasil na época. Eu era molecão ainda, uns dez, doze anos, né. E eu me lembro disso muito bem porque foi uma crise em casa do tamanho do mundo, né, que quem *tava* acostumado a trabalhar mais acostumado, além de trabalhar você viver bem, nós era uma turma que viva bem até, e aí depois a gente terminou praticamente ser... quase tipo *mendingo,* né, nós ficamos sem nada, né, morando na casa dos outros de favores. Com a expectativa, então, dessa questão, mais tarde um pouco a gente foi se estabelecendo de novo, meu pai conseguiu comprar um sítio com alguns bens que se dividiram em outro sítio que era da família dele, dos pais dele, que era no Paraná e tinha um valor muito alto, né, a terra no Paraná sempre teve um valor bem mais alto, e nós éramos 70, 80 alqueires de terra e eles, então, se dividiram entre os irmão quando os pai dele faleceram e aí, então, comprou um outro sítio pequeno no município de Teodoro, no bairro (...) Seco. E a gente, então, foi estabelecendo de novo a nossa vida, né. [...] Em 96 que é mais um esclarecimento sobre como que eu entrei *pro* Movimento, *pra* mim ir atrás de um pedaço de terra, né, que a nossa família era grande e o sítio que a gente tinha com a quantidade de irmão que a gente tinha, são dez irmão, então, era muita gente *pra* pouca terra, então, a gente... eu resolvi vim

pro acampamento pegar um pedaço de terra e aí fiquei. Entrei, num primeiro momento como acampado, depois fui coordenador do grupo, depois fiz o curso de militante e depois, então, fui indo e fiquei no Movimento e *tô* até hoje. Depois com o passar... eu fui *pra* direção regional e a direção estadual, e até hoje estou na ***direção estadual do Movimento***. [...] Tô na direção do Movimento como um dos ***coordenadores da frente de massa estadual*** e, também, da equipe de negociação estadual. Então, acho que tem um papel fundamental *pra* organização para os movimentos de esquerda. De um tempo, então, houve uma possibilidade, já que todos da direção do Movimento, então, teria que *tá* envolvido em algum tipo de curso, seja formal ou informal, mas todo mundo teria que *tá* estudando, né, e eu tive muita dificuldade porque eu já tinha doze ou treze anos que não ia mais na sala de aula, né, (...). Tinha terminado o segundo colegial, *pra* gente que vivia puxando enxada *tava* bom demais, né, então, não tinha nem expectativa de fazer faculdade. Quando apareceu, então, essa oportunidade da gente fazer o curso de Geografia e na discussão que se teve na direção do Movimento, por muitas vezes, inclusive *pra* questão dos nome, como que era, e como que era a contribuição. [...] Eu tive a felicidade de passar e *tamo* aí no quarto ano, né [...]. (Vm, ENFF, Jul. 2010).

Nasci na Paraíba, vim morar em São Paulo com sete anos de idade, na região de Sorocaba. Sou do MST. Minha família era família de agricultor que veio do nordeste *pra* procurar uma situação melhor aqui em São Paulo, meu pai era agricultor, depois virou pedreiro, tal. Eu trabalhei na cidade várias... trabalhei em indústria, trabalhei em vários outros setores da saúde e tal, e quando eu acho que tinha uns vinte anos eu conheci a JOC, Juventude Operária Católica Brasileira, que nós somos também de família que vem da igreja católica. Também, contribuí com o Partido dos Trabalhadores durante um certo período e depois a JOC, Juventude Operária Católica trouxe mais uma visão mais crítica da sociedade, uma visão mais ampliada da sociedade. Através da JOC eu contribuí um pouco com o Movimento Sem Teto, uns dois anos com o MTST, e depois com o Movimento Sem Terra, o MST, durante... desde 1995 mais ou menos que eu estou no Movimento Sem Terra. (Lc, UNESP, Jan. 2011).

Tenho 26 anos e a minha origem é do Paraná, e hoje eu estou morando no Estado de São Paulo já faz mais ou menos 23 anos, 24 anos. Eu *tô* no movimento MST já faz 15 anos também, e na verdade assim, a gente saiu do Paraná e veio migrar *pro* Estado de São Paulo que era... meu pai e minha mãe ia trabalhar com cana. Aí meu pai ficou doente, aí faleceu e minha mãe ficou com muitos filhos pequeno, aí participava no sindicato, o sindicato indicou que havia um acampamento dos sem terra e que as famílias ia lá acampar reivindicando um pedaço de terra *pra* poder trabalhar, né. Então, aí quando eu fui *pro* acampamento com a minha mãe eu tinha mais ou menos 10, 11 anos [...]. (Nc, UNESP, Jan. 2011).

Sou do Noroeste do Paraná, do Norte do Paraná, do MST. Contato mesmo com o Movimento Sem Terra, o contato mais político eu tive lá próximo dos dezoito anos, quando eu fui morar com meus avós no acampamento, em pré-assentamento na verdade, o pessoal *tava* em cima da terra, mas produzindo na terra cada um em sua parcela, mas não tinha o título de assentamento ainda, que está se efetivando agora. Através desse contato com essa realidade ai que eu fui me inserir politicamente no Movimento, participando tanto das reuniões, as estâncias que aconteciam nesse espaço e, posteriormente, eu fui convidado *pra* contribuir na ***escola itinerante como educador***, isso eu tinha próximo de dezoito anos, foi um curto espaço de tempo. Então, minha inserção mais direta dentro de uma instância, dentro do Movimento Sem Terra foi no setor de educação contribuindo na escola itinerante. A partir daí eu ampliei os horizontes da luta e eu me inseri cada vez mais nas discussões do setor de educação e nas demandas, tanto nas tarefas quanto em pensar que escola queremos ir, enfim, projetar toda uma proposta de escola do campo, que estava sendo discutida no momento no Paraná, isso em dois mil e cinco, dois mil e seis, a escola itinerante do Paraná é de dois mil e três, dois mil e quatro. Ai, bom, a minha inserção é a partir daí. (Acn, ENFF, Jul. 2011).

> Eu sou natural de Ronda Alta Rio Grande do Sul, e moro lá até hoje, faço parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra, minha família – meu pai e minha mãe são assentados na fazenda Macali Brilhante em Ronda Alta desde mil novecentos e setenta e nove, são descentes da turma dos desalojados da área indígena de mil novecentos e setenta e oito. Em sete de setembro de mil novecentos e setenta e nove ocuparam a fazenda Macali, a qual estão assentados até hoje. Eu entrei no Movimento... participava junto com meus familiares em algumas organizações... mais atuante mesmo no Movimento eu *tô* a partir de dois mil e um, agosto de dois mil e um quando eu fui *pro* acampamento e *tô* atuando até os dias de hoje... Olha eu me considero um camponês porque nós trabalhamos na terra, tiramos dela nossa subsistência, né, *pra* mim, *pra* minha família, meus pais também até hoje, depois de trinta e três anos assentados também não tem outra fonte de renda, a fonte de renda que nós temos ela é da propriedade, tudo que nós tem é da propriedade. Então,***eu me considero um camponês porque a nossa subsistência e a nossa fonte de renda que nós temos é através do lote que nós temos e que a gente extrai dela a nossa subsistência pra nós, pra nossos filhos***. (Wdl, ENFF, Jul. 2011).

> Sou do MST. Eu estou no MST há exatamente dez anos, né, eu tenho 54 anos de idade, e eu era... fui operário, né, metalúrgico em São Paulo até 1996. Eu comecei trabalhar em 1974... então, sempre trabalhei em empresas metalúrgicas. Participei da Oposição Sindical por um bom tempo da minha vida, né, militância da oposição, (...) fundação do PT, fundação... participação na fundação da CUT. Então, essa foi minha trajetória. Quando eu fiquei velho no meio da crise aí (...) duas décadas praticamente de crise econômica, né, não encontrando emprego... então, assim, eu fui *pro* MST com essa perspectiva, né, de continuar a militância que havia começado no Movimento Sindical, [mostrar] um pouco dessa experiência adquirida, procurar ajudar na construção do Movimento e assim... até do ponto de vista da realização pessoal, você continuar militando, né... (Av, UNESP, Jan. 2011).

Estas são as Histórias-Geografias vividas por estes estudantes-camponeses que chegaram até o curso por meio de suas militâncias, em sua maioria, nos movimentos socioterritoriais camponeses. Esta prática vivida constitui um saber que mostra a grande contribuição que estes sujeitos vão trazer para dentro da universidade e a universidade, por sua vez, vai auxiliar na transformação/elaboração dessa prática em conhecimento técnico-científico. Esta síntesede conhecimentos vai ser construída em conjunto com os conhecimentos desses camponeses-militantes e apartir de uma perspectiva política-ideológica classista bem definida sob os pressupostos campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

5.7 - A RELAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS CAMPONESES COM A UNIVERSIDADE NO CEGEO

> "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão"[177].

[177] Paulo Freire.

> [...] este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de debandadas e reagrupamentos; e, neste processo, a "fidelidade" da massa [...] é submetida a duras provas. [...]. (GRAMSCI, 2006, p. 104)

As experiências de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas a partir do PRONERA permitem que visualizemos duas características principais: a primeira é o ***protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de uma política pública*** que visa à construção de uma nova visão sobre o campo e a segunda é a ***produção de conhecimentos pelos próprios movimentos camponeses*** (MOLINA, 2004). Isto é que Roseli Salete Caldart (2004) tem denominado de o movimento social enquanto ***sujeito educativo*** ou ***sujeito pedagógico.*** Corroborando neste sentido, o educando-militante Mrc vai dizer que...

> Os movimentos sociais também são produtores de conhecimento, e boa parte do que é pesquisado hoje na universidade é referente aos movimentos sociais [...].O ***Movimento por si só ele é um grande Movimento irradiador de uma espécie de educação popular, seja na alfabetização pura e simples mesmo, ou seja, na interpretação, na leitura do mundo diferenciada, no engajamento político, em questões sociais***. Não é só o estudo formal, em sala de aula, mas o Movimento proporciona espaços de formação, de encontros, de reuniões, que acabam sendo processos formativos e informativos de educação também, né. (UNESP, Jan. 2011).

De acordo com Mônica Castagna Molina (2004), outra grande contribuição do PRONERA tem sido o fato de que as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas com o apoio do PRONERA possibilitaram a reinserção do campo na agenda de ***pesquisa das universidades públicas brasileiras***. Existem dezenas de trabalhos que estão sendo desenvolvidos no Brasil inteiro sobre as práticas educativas que estão sendo executadas pelo PRONERA. Práticas envolvendo estudantes-camponeses, professores-camponeses e os institutos e universidades conveniadas. Dentre estes trabalhos, incluem-se iniciações científicas, dissertações e teses em diversas áreas do conhecimento (essa tese de doutorado é um exemplo concreto disso).

De maneira dialética, portanto, ao mesmo tempo em que a luta dos movimentos camponeses inseriu o PRONERA na universidade, tendo como proposta a construção de um outro modelo de desenvolvimento, por sua vez, a universidade, por meio de sua produção do conhecimento formal, auxilia para pensarmos o papel do campo na construção desse outro modelo de desenvolvimento para a sociedade. A contribuição da produção acadêmica neste sentido se dá por meio da geração de informações relacionadas com o debate que apontem a intencionalidade teórica-política-ideológica a favor dos movimentos camponeses.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A universidade, enquanto representação de uma instituição estatal, é a materialização de um território em disputa entre as classes sociais. A relação dos movimentos sociais com professores-educadores comprometidos com a transformação social tem permitido a efetivação da Educação do Campo no nível superior. A primeira consideração que nasce dessa relação é a transformação do conhecimento que a universidade produz, redimensionando-o na perspectiva do atendimento das necessidades concretas dos sujeitos sociais e da superação do capitalismo.

> A Universidade, como instituição estatal, reflete as ***contradições da luta de classes***. Por isso, apesar de a Educação Popular não ser considerada uma política global da universidade, por força de seus educadores comprometidos com as lutas populares e dos movimentos Sociais, essas perspectivas vem sendo gradativamente efetivada em conformidade com as possibilidades de cada instituição. Uma das vias desse processo está em questionar a ***natureza do conhecimento que a universidade produz*** e redimensioná-la na perspectiva do trabalho, das transformações do capital e do atendimento às ***necessidades concretas dos sujeitos sociais***. (MICHELLOTI *et al*., 2010, p. 40, grifo nosso).

O PRONERA é a demonstração de que somente se desenvolve políticas públicas inclusivas e socialmente justas se referenciadas pelos movimentos sociais. A Educação do Campo está se concretizando como um espaço da luta social construindo um conhecimento emancipatório ***elaborado coletivamente no conflito e no diálogo*** (JESUS, 2004). Esta realidade social vivida e construída pelos sujeitos coletivos possibilita um fazer científico com sentido político transformador, tanto para a academia quanto para o Movimento Social (SOUZA; BELTRAME, 2010). Neste sentido, para Mônica Castagna Molina (2004), a Educação do Campo significa a conquista de um novo espaço de ***produção de conhecimento alternativo ao modelo hegemônico***, propiciando a ***construção de um novo paradigma de produção do conhecimento***.Nos cursos de graduação do PRONERA, existe uma relação direta entre a universidade e os movimentos sociais. Pois, a perspectiva do programa é que os movimentos sociais participem na concepção, execução e avaliação dos projetos. É neste contexto que ocorrem os tensionamentos entre os movimentos sociais e a universidade. Estes tensionamentos fazem parte do processo de modificação tanto da universidade quanto dos movimentos sociais (MOLINA, 2004).

Com relação ao CEGeo, o professor orientador e supervisor Clifford Andrew Welch, em uma entrevista concedida em setembro de 2011, afirma que esta parceria Universidade-Movimentos foi conquistada com tensionamentos desde início para que o curso fosse implantado devido à resistência encontrada dentro da instituição para que o curso fosse

aprovado. Depois, tiveram que superar a dificuldade de infra-estrutura para abrigar os estudantes durante o período de férias.

Dessa relação de tensionamentos estabelecidos entre os movimentos sociais e a universidade têm surgido resultados significativos para o processo de construção do conhecimento. Quando os movimentos sociais se relacionam com a universidade, estes trazem uma outra lógica de se relacionar com o saber. Esta forma de conhecimento crítico intrinsecamente ligado à realidade ajuda a construir uma postura teórica-política-ideológica comprometida com a transformação social. Ao contrário da forma de produção de conhecimento que impera na academia baseado num aprofundamento de um saber técnico e neutro, desvinculado com a realidade e descomprometido política-ideologicamente com a superação das relações de dominação existentes. Os movimentos sociais trazem para a universidade a formação de valores necessários para a ruptura com o conhecimento científico produzido de maneira burocrática e desvinculado das lutas sociais(MOLINA, 2004).

Esta prática da interinstitucionalidade engendrada pelo PRONERA tem contribuído para um processo de reinvenção da universidade pelos movimentos sociais. O resultado é a construção de uma educação pública de melhor qualidade. A parceria com o MST introduz na universidade a presença da ***pedagogia da luta social***. Sendo que a mesma auxilia, dialeticamente, na reprodução dessa pedagogia que tem como princípio a educação dos militantes sem terras a partir da ***terra, do trabalho e da cultura***(FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2004). A participação desses novos sujeitos na academia faz com que sejam questionadas as práticas tradicionais e se propõe a constituição de novos saberes mais emancipatórios. No caso da formação dos professores sem-terra, os mesmos trazem seus saberes construídos na luta pela terra. Assim, a presença dos movimentos sociais na universidade...

> [...] coloca o desafio da elaboração de uma prática distinta de outras vigentes até então na academia, em particular no campo da educação. Com a introdução de novos sujeitos no meio acadêmico, como é o caso dos professores sem-terra, com uma ***valorização de seus saberes construídos na luta pela terra***, tensionam-se práticas tradicionais e dilatam-se tempos-espaço na perspectiva da ***construção de novos saberes***, impulsionando práticas transformadoras. (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 224, grifo nosso).

Estes tensionamentos fruto da presença dos educandos-assentados da Reforma Agrária e dos militantes dos movimentos sociais nos cursos superiores do PRONERA têm provocado mudanças significativas tanto dentro dos movimentos sociais quanto nas

universidades que são parceiras (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a; MOLINA, 2004). Nas palavras de Roseli Salete Caldart: "Os sujeitos de ambos têm se educado reciprocamente e contribuindo na projeção/construção de políticas públicas que permitam avançar na democratização do acesso do povo à educação e a uma educação voltada aos seus interesses sociais". (*apud* MOLINA, 2004, p. 80).

No que concerne aos tensionamentos existentes entre os movimentos sociais e a universidade temos como exemplo o enfrentamentos entre os professores universitários e os educandos no que concerne a matriz curricular. Os movimentos sociais tensionam as universidades para que assimilem uma nova visão do campo e da relação campo-cidade. Outro ponto de tensão entre os movimentos sociais e a universidade diz respeito à escolha dos professores para lecionar as disciplinas. As universidades têm seus próprios quadros de professores, mas os movimentos sociais têm, também, seus intelectuais-militantes. Assim, ocorre um tensionamento no momento da seleção do quadro de professores que vão lecionar as disciplinas onde, na maioria das vezes, a composição do quadro de professores ocorre de maneira a mesclar professores da universidade e intelectuais orgânicos dos movimentos sociais[178] (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).

Corroborando neste sentido, Maria Isabel Antunes-Rocha *et al.* afirma que neste conflito e diálogo entre universidade e movimentos sociais, fruto da participação coletiva do cotidiano pedagógico, temos como resultado a aquisição de conhecimentos, competências[179] e habilidades que vão capacitar os sujeitos tanto para exercer uma profissão, quanto para sua organização social e participação para intervenção na realidade. Nas palavras dos autores:

> A escolarização, ***a participação coletiva na organização do cotidiano pedagógico***, os ***conflitos*** entre diferentes lógicas (como a do Movimento e a da Universidade, a do cotidiano e a formação), a possibilidade de exercer diferentes papeis, tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, promovem a aquisição não só de conhecimentos, mas de ***competências e de habilidades***, tanto para o exercício profissional quanto para a organização e a participação dos sujeitos, capacitando-os a ***intervir em sua realidade***. (2010, p. 71, grifo nosso).

Os cursos superiores do PRONERA são espaços de acesso a um capital social para os camponeses-militantes que já participam de experiências associativas em igrejas, sindicatos

[178] Um exemplo foi à participação de João Pedro Stédile, um dos maiores intelectuais orgânicos do MST e da Via Campesina, no Curso Especial de Graduação em Geografia.
[179] Aqui não estamos nos referindo ao modelo educativo, de ideologia neoliberal, de formação profissional para o capital denominado de Pedagogia das Competências.

e movimentos populares que, na maioria das vezes, trazem em sua história biográfica características de liderança, habilidade oral e desenvoltura nos espaços públicos (ANTUNES-ROCHA *et al.,* 2010). Os cursos possibilitam o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e articulam aspectos subjetivos, emocionais e afetivos dos sujeitos por meio da criação de novas formas e espaços de socialização/sociabilidades.

> A participação nos cursos proporciona satisfação pessoal e a abertura para o desenvolvimento de ***novas operações cognitivas***. Nos espaços de participação, os sujeitos encontram e criam ***formas novas desociabilidade e de socialização***: nos encontros, cursos, mobilizações, os sujeitos encontram maneiras de autorrealização, de encontros com outros, de conversas, de constituição da ***autoestima***. [...]. Desse modo a participação mobiliza os ***aspectos subjetivos, emocionais e afetivos***. (ANTUNES-ROCHA *et al.,* 2010, p. 72).

Estes espaços coletivos de socialização e de tomada de decisão operam como mecanismos integradores fundamentais para a construção de uma educação emancipadora-freireana. Esta prática pedagógica privilegia a construção coletiva, o diálogo como ferramenta de constituição do discurso e das ações, considerando a capacidade que os sujeitos têm para tomar decisões, planejar e orientar suas ações. Nesta experiência, os sujeitos aprendem, incorporam ***hábitos e habilidades*** do modo de agir coletivo. A participação em assembleias, em reuniões, a participação ativa em sala de aula fazem parte da rotina da vida coletiva. A responsabilidade de gestão, de tomada de decisão e de organização do espaço educacional é compartilhada com os sujeitos-educandos, gerando comportamentos e condutas novos e mais críticos (ANTUNES-ROCHA *et al.,* 2010).

Sendo assim, na perspectiva de entendermos, na prática, como essa relação movimentos sociais/universidade ocorreu no CEGeo, conversamos com a Coordenadora Pedagógica do setor de educação do MST, Mr, os representantes discentes indicados pela turma, a Iv e Dw, que nos relataram as suas perspectivas acerca do curso. Também, conversamos com a maioria dos educandos do CEGeo que nos relataram como visualizam a relação dos movimentos sociais com a universidade, seus diálogo/conflitos, troca entre saberes técnicos-científicos/populares e perspectivas futuras.

A Coordenadora Pedagógica do CEGeo, que representa os movimentos sociais na Coordenação Político-Pedagógica do Curso, é uma pedagoga que pertence ao setor de educação nacional do MST pelo estado de São Paulo. Ela é assentada na região do Pontal do Paranapanema e tem formação nos cursos de magistério e Pedagogia da Terra, conquistas, também, do MST. Em torno de 2005, o Movimento delega a função para que ela comece a

acompanhar as discussões que daria origem ao projeto do Curso Especial de Graduação em Geografia. Em suas palavras:

> Sou assentada, *tô* no MST, em especial, sempre atuei desde o meu início na militância do MST nas atividades relacionadas ás demandas da ***educação e da formação do MST***. Então assim, desde o início da minha militância sempre atuei com esse campo ai e, enfim, durante a trajetória também da minha militância e fruto da conquista do Movimento tive oportunidades de poder cursar tanto um magistério, quanto a Pedagogia da Terra do MST do Rio Grande do Sul. [...] Isso, também, me ajudou [...] na qualidade necessária ai *pro* debate da organização das nossas atividades nessa área junto ao Movimento. [...]. Eu me formei em dois mil e quatro em pedagogia, e mais ou menos ai em dois mil e cinco, dois mil e seis, também já comecei em seguida, isso também foi uma tarefa delegada pelo Movimento*pra* mim, [...] o acompanhamento das discussões relacionadas, vamos dizer assim, á criação do projeto do curso de Geografia, né, em parceria com a UNESP. [...] Continuo até hoje desempenhando um pouco essa ***função também no acompanhamento do curso de Geografia,*** né, não deixei de fazer as demais atividades da educação e da formação, atualmente *tô* na ***direção nacional do MST pelo Estado de São Paulo*** [...]. (Mr, ENFF, Jul. 2011).

Mr diz que o curso apresentou muitos desafios, mas que esses foram sendo superados na relação entre o fortalecimento da coordenação do curso e a colaboração dos educandos da turma. Estes sempre prezaram por continuar mantendo a sua identidade de militante dos movimentos sociais, mas, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação interna com a universidade. Se constituindo, então, enquanto um estudante-militante, e conseguindo, assim, cumprir com os objetivos do curso com êxito de estabelecer uma relação entre os movimentos sociais e a universidade.

> [...] durante o curso, fomos construindo, ***enfrentando muitos desafios***, é claro né, mas, também, fomos conquistando, vamos dizer assim, identificando também muitas saídas, muitas propostas que se referem a muitos desafios internos que na trajetória do curso também apareceram né, enfim, desde a própria presença, vamos dizer assim, dos ***movimentos na universidade***, esse era um desafio muito grande que nós não sabíamos no início como lidar, né, e que chegamos inclusive em um momento de dizer "olha, nós precisamos fortalecer a coordenação do curso" porque ao passo que a coordenação do curso ela também se fortalece, ela vai fortalecer o curso né, e a turma também desempenhou na trajetória do curso um papel importante né, no sentido de também não deixar, assim, não deixar, vamos dizer assim, é..., diminuir, vamos dizer assim, não só a ***pertença ao Movimento***, as organizações, a luta, mas também, ao mesmo tempo, tentar, vamos dizer assim, fazer esse contato necessário, né, e fundamental, ai com essa ***realidade acadêmica***, com os estudantes, enfim, com essa ***relação mais interna na universidade***. Então, eu acho que tanto da parte da coordenação, e eu lembro muito bem, se eu não me engano foi a segunda etapa, que a gente conversava que *pra* gente ter um curso com êxito, com qualidade a gente também deveria ***fortalecer a própria coordenação pedagógica do curso***. Então, esse foi um elemento, assim, muito importante na trajetória do curso, assim, que ajudou muito a gente chegar hoje praticamente no final do curso e, na minha avaliação, com bastante êxito, apesar de todos os limites, as dificuldades que também a gente foi enfrentando, né, durante a trajetória [...]. (ENFF, Jul. 2011).

Estabelecer a relação entre os movimentos sociais e a universidade é o grande diferencial deste curso com relação aos demais. Trazer a luta política e a organização dos movimentos sociais para dentro da universidade foi um dos objetivos do CEGeo. Em outras palavras:

> [...] ***é um curso diferenciado porque ele traz a experiência da luta política dos movimentos pra dentro da universidade***, eu acho que essa talvez é um elemento importante no sentido de que essa dimensão, vamos dizer assim, da luta, da organização política, ela também precisa *tá* presente na universidade, e ai claro, vai ter cursos que em certa medida isso avança mais e outros avança menos, do ponto de vista dessa relação e essa convivência, e essa construção também da universidade, *pra* nós em especial, *pros* movimentos, ela é muito significativa né, no sentido da gente tentar socializar um pouco, vamos dizer assim, as experiências dos movimentos assim com a própria ***realidade acadêmica***, com a universidade, penso que talvez esse é um pouco diferenciado assim, que traz um pouco o curso, né, com essa modalidade, com essa especificidade de público, com essa especificidade de movimento social, de luta política, *pra* universidade, né, não que não tenha na universidade, mas penso que ajuda a enriquecer um pouco esse debate, né, acho que esse talvez é um diferencial assim importante [...]. (Mr, ENFF, Jul. 2011).

O estudante-camponês representante discente e militante do MST Dw, relata que frequentar o curso foi uma grande oportunidade para ele, pois ele ficou durante 15 anos sem estudar. O fato de ter passado sua juventude no campo fez com que o mesmo não tivesse tido o acesso à educação formal em sua totalidade. Antes, ele fez o curso ***Realidade Brasileira***, assim como muitos dos educandos do CEGeo, onde estudou os autores clássicos que pesquisaram sobre a realidade do Brasil. Em suas palavras:

> [...] a minha decisão em estudar, em ter essa oportunidade de estudar dentro do Movimento, *pra* mim foi fundamental né, porque eu ***vivi minha juventude no campo, não tive oportunidade de estudar*** quando eu era novo e o Movimento me deu essa oportunidade de estudar depois de velho, quer dizer, eu voltei a estudar depois de 35, 40 anos de idade. Eu passei um período né, dos 15 anos até os 30 anos, sem estudar [...] entrei no Movimento, acampamento, depois assentamento e depois que veio, então, essa oportunidade de estudar. Então, eu, na verdade, nessa oportunidade de estudar eu também agarrei com muita força, porque fiz vários cursos [...] eu também fiz o primeiro curso de ***Realidade Brasileira***, de extensão, em Juiz de Fora, com a Universidade Federal de Juiz de Fora, sem ter o segundo grau. Depois, eu fui *pro* Sul né, lá *pro* ITERRA, *pra* fazer o segundo grau, terminar o segundo grau, terminei o segundo grau e depois, então, teve a oportunidade de vim *pro* curso de Geografia. Então, foi assim, quer dizer, foi processo e a chegada *pro* curso de Geografia foi assim. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

O que o estudante-militante Dw relata é que sua inserção no curso vem no sentido de ter acesso a determinados conhecimentos geográficos que possa auxiliá-lo a responder algumas demandas de sua militância no MST. Algumas temáticas como questão agrária, população e migração são fundamentais para ele.

> [...] No meu entendimento tudo que eu precisava na minha vida, porque eu acho que o curso de Geografia, dada a minha situação, a minha história, a minha participação no Movimento, necessita um pouco de ***ter um conhecimento bem geral das coisas do ponto de vista da questão agrária*** [...] de entender um pouco a ***migração***, a ***população***, um pouco isso, que a minha militância exige isso, né [...]. Então, a intenção de fazer o curso foi muito mais em função da ***demanda que o Movimento me criou do que um sonho particular***, quer dizer, o Movimento foi colocando demandas *pra* mim né, desafios *pra* mim, que eu percebi que era necessário estudar e fazer um curso de Geografia, em função dessa militância minha no Movimento e a partir dessas demandas que vão surgindo no dia a dia, né. E acho que tem muito a contribuir com o Movimento, acho que esse conhecimento que a gente *tá* tendo, por pequeno que ele seja, mas ***ele nos ajuda enquanto militantes do Movimento.*** (ENFF, Jul. 2010).

A representante discente Iv é militante do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), ela também veio participar do CEGeo a partir de uma tomada de decisão coletiva dentro do Movimento. Ela foi indicada pelo Movimento para vir fazer o curso tendo em vista que os movimentos camponeses têm tido esta preocupação em inserir seus militantes nos espaços de formação técnica, política e pedagógica a fim de qualificar o trabalho de organização da luta.

> [...] Primeiro que a história dos cursos de graduação, técnico, do Movimento Sem Terra, eles são uma conquista da luta, porque o PRONERA é uma conquista que vem articulado à luta e à pauta que o Movimento sempre vinha bancando. E aí, na medida que começam a articulação e o trabalho enquanto Via Campesina, também existe essa compreensão do Movimento Sem Terra de que tem que abrir essa possibilidade *pras* demais organizações, né. Então, a gente já vinha participando desses debates, né, de que em outros cursos também não tem só estudantes do MST.[...] O curso de Geografia, na verdade, eu vinha participar do curso por uma questão assim ó: veio a demanda das vagas *pro* MAB dizendo que ia ter o curso, que tinha vaga *pra* nós, e meio que foi uma decisão do Movimento, não foi nem minha em particular, [...] na verdade, apareceu a oportunidade e a decisão...a ***indicação foi pelo Movimento***, e como eu *tava* inserida organicamente com muita disciplina eu cumpri a decisão. [...]. [O Movimento entende] a importância de ir colocando, né, os ***militantes***, as pessoas que *tão* inseridas nas tarefas, nesses espaços de ***formação técnica, política, pedagógica***, e também do acesso aos cursos universitários acadêmicos né, no sentido de ***qualificar o nosso trabalho também na organização.*** (UNESP, Jan. 2011).

Iv enxerga a importância dos camponeses-militantes na academia devido ao fato de que a universidade sempre foi um espaço para a elite se formar e formar seus herdeiros que iriam reproduzir a lógica dominante. É a legitimação do *status quo* das classes dominantes (como discutimos anteriormente). O acesso à universidade sempre foi um direito negado para as classes subalternas. Então, esta é a oportunidade para a classe subalterna ter acesso ao conhecimento científico. Mesmo tendo a consciência de que esta não é a única forma de conhecimento existente.

> Bom, historicamente, a academia ela foi pensada pela elite né, e onde também a burguesia, essa elite, se apropriou desse espaço da academia *pra* formar os seus quadros, os seus filhos, os donos das empresas, né, que tinham essa oportunidade, onde que *pra* classe trabalhadora esse direito ele foi negado. Então, acredito que hoje os movimentos sociais conquistarem espaços na academia eles são importantíssimos né, porque ***é a possibilidade dos trabalhadores terem acesso ao conhecimento científico sem se encantar ou achar que só na academia é possível isso né, mas que é importante a gente buscar isso pra realmente os trabalhadores também poderem se qualificar e isso qualificar suas organizações***, o trabalho, e como um todo também né, porque ***qualquer trabalhador ele deveria ter o direito a ter o espaço, o acesso ao curso universitário,*** né. Então, acho que essa luta dos movimentos em conquistar esse espaço ela é muito importante. [...]. (UNESP, Jan. 2011).

Com relação a importância da pesquisa-científica para os movimentos sociais camponeses, ela diz o seguinte:

> Primeiro que historicamente os movimentos não tinham muito esse interesse ou essa prioridade de sistematizar a história, a luta, né. Talvez essa é a contribuição que quem *tá* na academia, pesquisa os movimentos, esteja dando, né, é poder deixar algo acumulado e escrito sobre. Porém, eu acho que ela se dá sempre numa visão diferente de... quando escreve... alguém que *tá* na academia escreve sobre o Movimento, e quando escreve alguém que *tá* no Movimento e vai na academia, ela é feita de pontos de vista diferentes, né. Mas, eu acho que a grande importância, ela é isso, né, é proporcionar que isso seja registrado na história e *pra* outros que vão vim ter acesso a isso depois. Muitas vezes, vem num tom de crítica, que também é importante, né, porque às vezes a gente se acostuma tanto com o cotidiano e não percebe essas questões, mas a maioria das vezes vem no sentido assim de... *pra* contribuir mesmo, né, quando você vai... por exemplo, assim, no MAB lá nos anos 90 teve professores fazendo tese de doutorado, que estudaram a luta lá, fizeram suas teses, e que só vieram a contribuir com o Movimento porque ao fazer a pesquisa, o estudo, eles apontavam questões que anos depois nós fomos perceber que elas eram verdadeiras, do ponto de vista que se a luta ela ficasse num caráter localizado ela perdia o seu sentido, perdia a sua força, né. Então, esses professores que em suas teses de doutorado apontaram, depois o próprio Movimento, na medida em que a luta vai percorrendo percebe que isso é real, né. Então, eu *tô* usando isso como um exemplo, por isso eu acho que tem um... como também tem algumas que não servem *pra* nada, mas isso a gente sabe que não dá *pra* decidir pelos indivíduos que vão fazer suas pesquisas, né. (Iv, UNESP, Jan. 2011).

Os cursos superiores do PRONERA permitem que os camponeses-militantes se apropriem do conhecimento técnico-científico para se desenvolverem pessoalmente e para auxiliarem na luta dos movimentos socioterritoriais. Estes cursos possibilitam a efetivação do direito à educação que foi negado aos sujeitos do campo por tanto tempo. Direito este conquistado na luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Assim, os camponeses formam seus militantes na universidade, ao mesmo tempo em que a presença dos movimentos socioterritoriais camponeses garantem que a universidade cumpra seu papel em sua totalidade, ou seja, de formação técnica, política e social. Em outras palavras:

> Então, ***os movimentos sociais precisa apropriar desses conhecimento***, fazer o uso desses conhecimento *pra****elevação da luta*** e elevação das pessoas né, garantir que aquilo que é de

> ***direito*** seja efetivado na prática... Esse direito não chega a todas as pessoas e jamais chegará por concessão da universidade, mas as pessoas precisa muito buscar, lutar pela conquista desse direito, [...] os direitos só se efetiva na prática se for através de sua conquista, e a ***conquista só é feita através da luta.*** Então, é nesse sentido que os movimentos, de modo geral né, no caso da Via Campesina e em específico o Movimento Sem Terra, busca garantir a viabilidade desse direito. Então, até contribuir pela própria universidade *pra* que ela possa cumprir o seu papel de ***formação política, técnica e social****pro* conjunto da sociedade. E os ***camponeses precisa formar seus militantes, dirigentes, seus quadros*** né, e seus apoiadores tenha essa elevação política e técnica. E a universidade pode... tem esse potencial de contribuir, de promover esse desenvolvimento, essa formação. (Ads, UNESP, Jan. 2011).

A entrada dos movimentos sociais na universidade significa a conquista de um direito negado historicamente as classes subalternas. A função dos movimentos sociais na universidade é a de se apropriar de um conhecimento que era produzido socialmente, mas estava sendo apropriado apenas por uma elite que tinha acesso a universidade. Depois de se apropriar desse conhecimento, os movimentos sociais tem o desafio de coletivizar este conhecimento. Dito de outra maneira:

> Eu acho primeiro que é um crime que se comete hoje no Brasil ***negar o acesso da academia às camadas sociais inferiores***, né. [...]. Então eu acho que o Brasil tem que parar com essa teimosia de negar o conhecimento às camadas inferiores da sociedade, né, e nós enquanto população rural é muito difícil a gente chegar numa universidade, disputar de igual *pra* igual essa oportunidade. Então, eu acho que um curso como esse tem que se popularizar e tem que transformar eles em ferramentas de inserção dos movimentos sociais também na universidade. [...] Então, hoje a presença dos movimentos sociais na academia, na universidade, primeiro ela é de apropriação desse conhecimento particularizado ou até mesmo elitizado. Então, você começa a se apropriar dessa ferramenta, desse... digamos assim, desse ***produto intelectual da humanidade***, né. Que o conhecimento ele é produzido historicamente né, as diversas sociedades que transitaram sobre a terra, digamos assim, deixaram sua parcela de contribuição, e ela foi sendo encurralada em alguns centros acadêmicos, né, e muitos não têm acesso, esse conhecimento *tá* encurralado. Então, os movimentos sociais tem esse desafio de se ***apropriar desse conhecimento e depois desencurralar esse conhecimento, tirar ele das trincheiras da academia e transformar ele em conhecimentos amplos, né***. Então, a nossa tarefa é se apropriar disso tudo e transformar ele, ***coletivizar*** ele. Então, eu acho que *pra* mim a tarefa dos movimentos sociais fundamental é essa. [...].***Eu cheguei ao curso de Geografia graças ao Movimento mesmo***, né, que se eu tivesse... fazendo uma hipótese que se a minha família não tivesse essa oportunidade de vim *pro* Movimento, não tivesse a oportunidade de conhecer a luta, de participar da luta, acho que dos sete irmãos, que nós somos em sete irmãos, eu acho que nenhum teria cursado a universidade, né, todos *tava* vendendo sua força de trabalho em qualquer lugar aí *pra* sobreviver, né. Então, o Movimento ele possibilita isso. Quando eu vim *pro* Movimento mesmo, eu senti assim que o Movimento tem uma dinâmica muito boa de incentivar o estudo. [...]. Então, o Movimento tem um espaço muito amplo *pra* juventude participar, ele abre portas *pra* juventude se a juventude tiver interesse, tiver disposição, e conseguir segurar também o rojão, diga-se de passagem, porque não é fácil também, né, a gente vive numa condição muito complicada, muitas vezes a gente costuma dizer que é aquele... chega quase a ser franciscano, digamos assim, abre mão de todos os bens materiais *pra* se doar à causa, né, de fato. Mas, por outro lado, tem essa oportunidade, muitas vezes, que o Movimento também abre as portas, né. (Mrc, UNESP, Jan. 2011).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

De acordo com a educanda do Cegeo e militante do MST/SPLc a presença dos movimentos na universidade é o resultado da luta dos movimentos por dentro do Estado, é uma disputa interna. É a conquista da universidade pela classe trabalhadora.

> A gente aprendeu que a luta ela deve ser feita fora do Estado, mas existe a luta dentro também do ***Estado***, a ***disputa interna***, essa disputa ela ocorre também na academia. E os movimentos sociais acabam por cumprir um papel fundamental também de fazer parte dessa disputa interna né, nessa disputa na academia, por exemplo, por uma ***educação pra classe trabalhadora***. Então, o fato da gente *tá* aqui dentro da universidade, não só nessa universidade, na UNESP, mas nas outras universidades, é determinante *pra* abertura da academia *pra* classe trabalhadora. (UNESP, Jan. 2011).

O estudante-militante Acn vai dizer que a formação em curso superior pensada nesta lógica dos movimentos socioterritoriais, é a possibilidade de construção de um projeto coletivo de formação que não visa apenas à formação individual e profissional. A formação dos militantes dos movimentos sociais está relacionada com o entendimento da realidade para qualificar a sua luta. Os objetivos de formação individual devem vir atrelados aos objetivos de formação coletiva dos movimentos sociais.

> Então, eu acho que é fundamental se pensar a ***formação dos integrantes dos movimentos*** sociais a partir dos movimentos sociais, porque daí se pensa a partir de ***um projeto coletivo***, não é um projeto individual de formação, é um projeto coletivo, e projeto coletivo ele vem de encontro aos ***objetivos da organizaçãopra além da formação profissional, pra além da formação pessoal***, ele trás uma ***perspectiva a mais á luta***, um horizonte no sentido de ***entender melhor a realidade que você tá***, onde você tá brigando, onde você *tá****construindo a luta***. Então eu acho que é fundamental entender que *pro* movimento social pensar a formação dentro da universidade tem que se pensar dentro de um projeto coletivo, que tem esse caráter de ***atrelar os objetivos da formação pessoal com os objetivos da organização.*** (ENFF, Jul. 2011).

No depoimento do educando-camponês e militante do MAB, Ir, ele diz que a primeira contribuição do curso superior é qualificar a leitura para poder ter uma ação de intervenção sobre a realidade também qualificada. O estudo faz parte da prática do Movimento, para cumprir as funções de liderança, você precisa se qualificar. Apesar de ser o indivíduo que vem fazer o curso, a qualificação ela é coletiva, ele está representando no curso o Movimento desde a base às lideranças nacionais.

> Olha, primeiro é pra ***qualificar uma leitura*** e ***qualificar minha intervenção na organização***, que essa ***intervenção qualificada*** eu acredito que ela melhora, melhora a nossa luta e consequentemente vai melhorar a vida das pessoas, né. Uma primeira impressão é essa, de poder se ***qualificar nesse aspecto coletivo***, não só qualificar enquanto indivíduo, sei que essa é uma oportunidade que *tá* sendo dada ao indivíduo, mas que é...eu tenho que ter a capacidade de retribuir isso *pro* conjunto da organização e das pessoas que fazem ela, desde a direção até as pessoas que *tão* lá na base, que na minha opinião são todos iguais, são todos eles que faz o

> Movimento. Então eu tenho uma responsabilidade muito grande aqui porque eu não *tô* só,*tô**representando um conjunto do Movimento***, então, eu preciso qualificar a minha intervenção, porque até mesmo porque o estudo ele é uma prática constante em movimento, ***estudar ele é um os princípios dos movimentos***, e do ***Movimento dos Atingidos por Barragem*** não é diferente, ***todo militante do Movimento ele é orientado a estudar***, ou ele é condicionado, ***quer permanecer fazendo uma tarefa de militante ele tem que estudar****pra* poder entender melhor, *pra* poder fazer, né. (ENFF, Jul. 2010).

Para o educando-militante LT, de maneira dialética, a universidade incorpora os movimentos sociais e os movimentos sociais incorporam a academia. Este processo ocorre por meio do ***conflito*** e do ***diálogo***. O significado mais importante de se manter uma relação entre a universidade e os movimentos sociais é o diálogo. Este diálogo, como na perspectiva freireana, é um diálogo conflituoso. Sendo necessário frisar que este diálogo não é estabelecido na universidade como um todo, mas apenas por alguns grupos existentes na universidade que se colocam teórica-política-ideologicamente a favor dos movimentos sociais.

> A importância eu acho que é o ***diálogo,*** né, é a possibilidade que tem os ***movimentos sociais de dialogar com a academia***. E há sempre uma ***conflitualidade*** dentro desse processo aí, né, mas ela faz parte. Então, ***os movimentos sociais estar dentro da academia e a academia tá também inserida dentro dos movimentos sociais ele é um processo dialético*** [...]. Agora não vamos ser ingênuos que a academia ela é a instituição (...) quem se aproxima dos movimentos sociais são os indivíduos, ou determinados grupos, dentro dessa grande academia aí que se aproximam. [...]. Mas, é importante o ***diálogo com os movimentos sociais com aqueles acadêmicos que se aproximam com propósitos que venham ajudar ou contribuir*** numa certa forma com os movimentos sociais ou com a realidade concreta né, seja ela urbana, seja ela rural, né [....]. Então, é o diálogo, acho que o importante é poder manter o diálogo. (UNESP, Jan. 2011).

Nesta relação dialética entre universidade e movimentos sociais, a sociedade de maneira geral é beneficiada. Se por um lado as classes subalternas estão tendo direito de acesso a um conhecimento produzido historicamente pela humanidade, por outro lado, os movimentos sociais trouxeram seus conhecimentos e sua experiência prática para dento da universidade. Este processo faz avançar ambos: movimentos sociais e universidade. Nas palvras do educando-militante JV:

> Isso é um dilema, né, é um dilema, né que a gente sempre coloca, se ***tamos conquistando a academia ou a academia tá nos conquistando, esse é o grande dilema que nós tamos vivendo***. Acho que todo militante que *tá* hoje tendo a oportunidade de estar na academia deve ser um incômodo, e acho que é um bom incômodo, é um ponto de interrogação que nós temos que ter, se é que *tamos* ganhando ou *tamos* sendo ganhados. E o que... ***ou ambos, se a academia tá ganhando com isso e os movimentos também tão ganhando. Eu prefiro acreditar nessa possibilidade de que ambos ganham, porque os militantes se qualificam para a atuação, buscam na academia que é o lugar onde sistematiza todo o conhecimento,***

as diversas áreas, né que a humanidade acumulou e tá sistematizado hoje na academia, então nós vamos poder ter acesso a isso, esse conhecimento acumulado historicamente ele é importante. E ao mesmo tempo que a academia ganha porque tu passa a deixar de... separar o sujeito do objeto, essa separação "vamos estudar o sujeito", de fora, vamos lá conhecer os fenômenos, o que tá acontecendo, e de repente tu tem esse ator, esse sujeito pra dentro, trazendo isso. Então, em tese, ela poderá ser uma contribuição e a academia ganhar com isso a partir do momento que vê o sujeito pesquisado sendo um pesquisador, ***passar da condição de ser pesquisado para ser pesquisador***, e colocar essa contribuição para quem quiser. Então, isso poderá ter como resultado um salto importante e ***mudar essa relação de separação de sujeito e objeto, de pesquisado e pesquisador***, conseguir trabalhar. Então, eu penso que podemos ambos ganhar, o movimento social pode qualificar, partir desse conhecimento que está sistematizado na academia, e academia também poderá ganhar por poder conseguir fazer essa aproximação desse conhecimento aí que os movimentos sociais foram ao longo do tempo e tal acumulando e que agora eles vêm fazer parte. Não é um bicho estranho, né, mas é parte do acadêmico, né, do dia a dia, e talvez ***muitos pré-conceitos que ambos tenham possa ir superando, aquele pré-conceito que pesquisador tem e os movimentos sociais tem da academia***. Talvez a gente vai conseguindo aproximar mais isso, esse conhecimento, esses campos e quem ganha com isso poderá ser a sociedade, a humanidade possa ganhar com essa... eu imagino se a gente resistisse, né, *mantesse* a separação, essa resistência, isso par o acúmulo da humanidade seria um prejuízo, e quem conseguir aproximar isso poderá todos ganharmos com isso. Quer dizer, é nessa perspectiva que eu vejo, claro que é o tempo que vai dizer, se a gente der conta, como é que se deu essa relação, se vai se aproximar ou se vai chegar um momento que ela vai voltar, se distanciar. Mas nessas alturas é meio que um caminho sem volta, e a tendência, e como tendência da gente ir melhorando as relações, a aproximação, e cada vez se envolver mais, né. Imagina, os primeiros cursos, nosso contato era uma coisa *tão* difícil, né, era quase impossível de imaginar, tanto é que teve alguns cursos que acabou tendo demanda judicial, né, *pra* poder... mais agora tem outros casos que isso virou já uma coisa tão... naturalizou, normal, e provavelmente nem o Movimento dá conta de viver sem a academia, a universidade, nem a universidade sem os movimentos, quer dizer, nós temos ambos ganhado com isso. E, em consequência, ***quem ganha é a humanidade, que organiza melhor, sistematiza esse conhecimento, potencializa isso*** [...]. Eu penso que pela experiência prática que eu vivi agora de pesquisa, ir a campo pesquisar comparado com as vezes que eu fui pesquisado, a impressão que eu tive que o fato de nós mesmos estar pesquisando nós mesmos, ou seja, ***a gente na condição de pesquisador, pesquisando a nossa organização, as pessoas se sente mais à vontade. Nós temos a possibilidade de nos aproximar mais da realidade real, trazer elementos, aqueles que talvez alguém de fora teria mais dificuldade de trazer, porque as pessoas por se tratar de militantes, pesquisadores militantes, as pessoas ficam mais à vontade para falar, pra lhe dizer, para mostrar, para dialogar***. E eles... as próprias situações que você vai pesquisar as pessoas (...) vê no pesquisador-militante a possibilidade de resolver teu problema, diferente de que o militante lá de fora, o cara vem e não volta mais. Essa coisa vai servir *pra* academia, *pra* sua formação pessoal e tal. ***Ele vê no militante, no pesquisador-militante a possibilidade de um retorno concreto, "vai me ajudar"...*** De fato, isso acontece porque ***pesquisa é pra justamente ajudar a encontrar caminhos que possam ajudar a resolver os problemas que as pessoas estão vivendo***, então, eu penso que é interessante isso. Por outro lado, em alguns casos, tem o problema que é um dilema, né, que é... que eu vivi isso como experiência concreta num dos assentamentos por viver, conviver com essas pessoas o tempo todo, desde o trabalho de base, acampamento, assentamento, que as pessoas quando tu vai tentar dialogar sobre a realidade, seus problemas e etc. e tal, as pessoas tendem a querer te passar uma imagem *pra* te satisfazer. Então, pode com isso esconder os problemas no sentido de ele querer mostrar uma satisfação, o que acaba tendo dificuldade de falar dos problemas, o que talvez poderia falar para um outro de fora. Então, o pessoal se sinta talvez mal de ficar falando dos problemas, a tendência é querer falar só das coisas boas, né. Então, tem essa questão que precisa, então, ser considerada, num aspecto talvez possa ser um limite, mas eu

> penso que mesmo assim comparando a questão desse limite, mas eu penso que a contribuição é maior. As pessoas esperam, fala, discute, apresentam, abrem, porque confiam e porque tem a perspectiva de um retorno disso, então, eu ***penso que o Movimento ganha muito com isso, já que você vai qualificar, e são informações que ficam pra organização, que não ficariam se fosse vindo de outro, vindo de fora***. [...] A preocupação é extrair o máximo possível para poder justamente contribuir o máximo que a gente puder [...]. Eu imagino que como tem muita gente estudando, preocupada e atento ao que *tá* acontecendo... que todo pesquisador, hoje, quem *tá* na academia, goste ou não, tem que *tá* atento, não pode negar o que *tá* acontecendo, ele tem que *tá* atento ao que *tá* acontecendo. Então, hoje não tem como negar o papel, a importância dos movimentos sociais. Ele pode não concordar, mas não pode desconhecer, porque daí é ignorância, né. Então, o fato de tu ter pessoas dos movimentos sociais estudando, pesquisando, provavelmente vai despertar o interesse da comunidade científica acadêmica, né, a ficar atento a isso. Então, os trabalhos que vão sendo produzidos tende a serem olhados pelo menos, procurado, e se isso acontecer provavelmente vai... cada trabalho que vai sendo feito vai despertando o interesse de um ou de outro, de grupos. Isso poderá voltar novamente a despertar o interesse de estudar melhor, ou pelo menos começar ver os movimentos com outros... [olhos] que ele vai passar a ler o Movimento de alguém que leu a partir dele, com a lente dele. Então, provavelmente isso vai gerar um novo debate, uma discussão, vai levar muita gente a repensar muita coisa, ou voltar a pesquisar, a estudar, tentar... inclusive poderá até para tentar trabalhar com o contraditório. Mas, há uma tendência de despertar um interesse *pra* isso, e quem ganha com isso é a academia, porque se desperta o interesse de estudar, de pesquisar, de repensar, ela ganha com isso, porque senão ia ter uma... tu alimenta esse debate, que é uma das questões... a hora que as pessoas não tiver mais pergunta *pra* se fazer, *pra* fazer sua resposta, perdeu a função. (ENFF, Jul. 2010).

Da mesma maneira educando-camponês Wdl, militante do MST/RS, concorda que a academia tem trazido contribuições importantes aos movimentos sociais, mas eles também tem trazido questões e práticas que tem mudado esse território.

> Olha, eu acredito que nos últimos anos tem avançado essa relação academia x movimento sociais, porque dentro do próprio PRONERA, dos movimentos sociais, já tiveram muitos cursos que foram realizados, né, e os movimentos sociais estando dentro da sociedade acredito que seja um passo importante *pra* trazer o debate á tona, trazer contribuições sejam elas das diferentes localidades, por exemplo, a ação das mulheres dos eucaliptos lá em Rio Grande do Sul em dois mil e sete, dois mil e oito, ela trouxe *pra* academia um grande debate que é sobre o eucalipto, sobre o deserto verde, então, a academia ela incorporou esse debate, levou a sério muitas pessoas de lá, esse debate foi de fundamental importância para a sociedade e ***os movimentos sociais, eles tem aprendido com a academia, mas também tem trazido experiências, que eles próprios têm, para dentro das universidades***. Como é o nosso caso, né, temos dentro do nosso curso oito movimentos sociais que *tão* hoje dentro da minha cidade tendo oportunidades e trazendo suas propostas, sua metodologia de ensino, a sua pedagogia de como trabalhar e como aprender para dentro da universidade. Sei que nem todos vai aderir ao Movimento, também não é essa a intenção, né, de aderir ou não aderir, mas pelo menos tenha o conhecimento de qual que é a pedagogia dos movimentos sociais, qual é a pedagogia do Movimento Sem Terra nessa questão... Então, eu acho que é fundamental se pensar a formação dos integrantes dos movimentos sociais, a partir dos movimentos sociais, porque daí se pensa a partir de um projeto coletivo, não é um projeto individual de formação, é um projeto coletivo e projeto coletivo ele vem de encontro aos objetivos da organização, *pra* além da formação profissional, *pra* além da formação pessoal, ele trás uma perspectiva a mais à luta, um horizonte no sentido de entender melhor a realidade que você *tá*, onde você *tá* brigando, onde você *tá* construindo a luta. Então, eu acho que é fundamental entender que *pro* movimento social pensar a formação dentro da universidade tem que se pensar dentro de um

> projeto coletivo, que tem esse caráter de atrelar os objetivos da formação pessoal com os objetivos da organização... não é você dizer: "Eu vou fazer e eu vou fazer", não, é você indicado pela tua organização na qual você faz parte e acredito que isso é um método muito importante porque todas as pessoas teriam como direito estudar, isso *tá* na construção de todos, tem que ter acesso a educação. Mas, como no Brasil isso nunca foi colocado em prática, a organização tem priorizado aquelas pessoas que, de fato, *tão* contribuindo dentro dos seus coletivos, que seriam os acampamentos, os assentamentos, ou então, nas instâncias à nível estadual e nacional... (ENFF, Jul. 2011).

O educando-militante Ads vai dizer que a academia tem a função de construir, questionar e socializar alguns conhecimentos que são produzidos historicamente. Conhecimentos estes que devem estar a serviço da sociedade. Assim, a intenção dos camponeses-militantes é a de se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade a fim de colocá-los a serviço de um desenvolvimento contra-hegemônico e da luta dos movimentos socioterritoriais por meio da qualificação de seus militantes-dirigentes.

> A academia eu acho que ajuda a ***socializar, a questionar e a construir alguns conhecimentos***, mas são conhecimentos construídos historicamente e socialmente, então a universidade nada mais é que esse ambiente que ajuda a sistematização e ao questionamento desse processo. Se é os conhecimentos produzidos historicamente, são conhecimentos que deve estar a serviço dessa mesma sociedade que produz conhecimento. [...]. A gente, ***os camponeses, precisa apropriar desses conhecimentos acumulados historicamente e colocá-los a serviço do desenvolvimento da luta e do desenvolvimento da pessoa humana***, né. Ao proporcionar as pessoas a fazer pedagogia, história, filosofia, direito, medicina, veterinária, zootecnia, Geografia e outras áreas do conhecimento, proporciona que os mais diversos camponeses possa apropriar desse conhecimento e que a gente tenha os próprios militantes, os próprios dirigentes, os próprios camponeses nessas condições de elevar a produção da sobrevivência material, mas também a produção *pra**sobrevivência das próprias organizações e da própria luta***, e que essa luta seja de forma continuada. Então, apropriar desse conhecimento é uma das condições de manter viva as pessoas e as organizações. Não é o suficiente, mas sem ela fica ineficiente a luta e as pessoas. (UNESP, Jan. 2011).

Para a educanda-militante Jsn, os movimentos sociais buscam na universidade conhecer a si mesmo e quem é o seu inimigo. Ela permite também um olhar mais abrangente e diverso sobre a realidade, apresentando inclusive visões divergentes aos dos movimentos, este fato permite a reflexão por parte dos militantes.

> [...] A luta, como eu faço parte dessa luta, assim eu acho que é uma luta digna, é uma luta que é necessária *pra* mudar a conjuntura nacional, do Brasil e de todo o povo que acredita nesse projeto da reforma agrária, que essa é a pauta central do Movimento Sem Terra, é a libertação da terra, ocupar o latifúndio, e um processo amplo de reforma agrária que dê as condições de fato de se viver na terra e tirar a sobrevivência da terra. E uma transformação social, né, que isso seria um rompimento eu acho que no sentido estrutural, né, do modelo de sociedade, que é os três eixos que balizam o Movimento, por isso, é assim que eu entendo a luta do Movimento. [...]. Então, *pra* chegar até o curso de Geografia eu venho pelas instâncias assim, eu fui indicada pelo setor de educação e pela minha regional lá Roseli Nunes, lá em Pontão. Então, *pra* mim chegar aqui foi uma indicação (...) de se inscrever, vim tentar o vestibular,

> enfim, como é que seria esse (...) ia se formar turma, o caráter da turma, e que eu vinha representando o Movimento Sem Terra e que a ideia aquela de se apropriar do estudo que a Geografia traria *pra* contribuir nos espaços também, né, lá. Então, seria uma forma, assim, de fortalecer a minha intervenção na instância, na escola, como educadora, como militante, enfim... E eu acho que é isso que carrega um pouco a intenção de me indicarem, acho que os cursos assim eles às vezes não são tão programados assim já com uma intenção de: "Ah, você tem que ir *pra* fazer isso". [...] Só vem a ***qualificar minha ação***, eu acho que até, então, foi o que o curso veio a ajudar.[...] o Movimento busca ter elementos também *pra* conhecer a si mesmo e também *pra* conhecer aos inimigos. Eu acho que a universidade ela dá essa abertura também, às várias leituras, ela não vai fechar só no campo que a gente pensa, que a gente acredita, mas ela vai dar as ***amplas leituras de como ler o mundo, de diversos olhares***, de diversos campos. Eu acho que a gente tem que se apropriar disso *pra* depois ***refletir***, *pra*também saber como o outro pensa. Nem que a gente não concorde, mas isso é importante. E eu vejo que é isso. (UNESP, Jan. 2011).

De acordo com a educanda-militante Nc, a presença dos movimentos sociais na universidade permite qualificar a luta. Pensando o conhecimento numa perspectiva libertadora, as lutas não podem ser feitas apenas com prática, mas também com conhecimento teórico.

> [...] os movimentos sociais hoje *tá* presente na universidade, isso *pra* nós é uma grande... já é... *pra* nós é o início da revolução. Como diz José Martír, só o ***conhecimento liberta***, e assim, os Movimento*tá* presente na universidade isso faz com que muitas pessoas nossa vão se formando, vão se ***qualificando*** aí *pra* melhorar, ou seja, *tá* qualificando aí também as lutas né, porque as luta ela não pode...as ***luta de classe hoje ela não pode ser no simplesmente só na prática né, mas também... a gente tem que fazer ela com conhecimento*** também, né, mais... ***teórico***. (UNESP, Jan. 2011).

O estudante-militante Mrc, também, concorda que, dialeticamente, nesta relação universidade e movimentos sociais existe uma mudança em ambos. Elediz que a parceria possível entre universidade e movimentos sociais se dá na medida em que exista professores-pesquisadores na academia que defenda o mesmo projeto dos movimentos sociais. É o caso do Curso Especial de Graduação em Geografia na UNESP de Presidente Prudente. Esta parceria se estabeleceu entre os professores-pesquisadores da Universidade amigos dos movimentos sociais, os militantes dos movimentos sociais e os moradores dos assentamentos da Reforma Agrária.

> Eu acho que nesse sentido... embora tenha limites, há uma tendência inclusive também de ***mudar um pouco o jeitão dos movimentos*** sociais, porque você vai incorporando elementos da academia, ***a academia vai incorporando elementos dos movimentos sociais***, e acaba correndo o risco de ter algumas confusões no meio do caminho. Mas isso aí com maturidade e com bastante coerência política a gente consegue driblar esses pequenos detalhes, né. [...]. Quando a gente encontra alguns centros acadêmicos parceiros, algumas ***instituições parceiras*** que também tem cientistas, tem pesquisadores, tem professores, tem um quadro político dentro da universidade que ***defenda também esse projeto dos trabalhadores***, *pra* mim é fundamental. [...] aqui em Prudente foi um projeto de parceria entre ***professores amigos***, entre ***estudantes***

> que tiveram essa ligação histórica com os ***movimentos sociais***, e os próprios ***educandos das áreas de assentamentos*** e dos movimentos sociais que se dispuseram a vir até aqui e se apropriar desse conhecimento. Então, é uma parceria que eu acho que teve muito sucesso, uma parceria entre ***movimentos sociais, universidade, professores amigos***, estudantes amigos. E hoje o nosso curso eu acho que ele é um curso que vai ainda dar muita repercussão futuramente, que a gente nem começou ainda a colher os frutos, ainda a árvore *tá* começando a soltar as primeiras flores, né. Quando começar a dar os frutos eu acho que vai ser de fundamental importância, né. (UNESP, Jan. 2011).

Para o educando-camponês Pd, a relação dialética entre o conhecimento científico da academia e o conhecimento prático do camponês é uma possibilidade encontrada de se realizar no CEGeo e esta relação é imprrescindível no processo de luta de classes.

> O curso *tá* demonstrando, assim, de que nunca é tarde, né, *pra* você realizar o teu sonho, tudo aquilo que você imagina de perspectiva. Claro, através de uma organização que consegue fazer com que através das parcerias com as articulações via universidade, a própria Via Campesina trabalha muito essa questão de integrar campo e cidade nessa luta *pra* construção de um novo projeto de sociedade, né, que isso é interessante, e isso faz com que cada vez mais nós se desafie, né, *pra tá* descobrindo novos horizontes tanto no campo do conhecimento acadêmico, quanto no campo político também, da militância, da própria prática do dia-a-dia nos locais que a gente vive... Eu acho que são vários elementos aí que a gente poderia *tá* elencando que o curso vem contribuindo nesse processo de trabalho e militância. Um primeiro que é interessante assim tu relatar é que ***tu consegue ter essa visualização tanto do campo acadêmico e mais científico, né, ligado com o conhecimento mais empírico/prático e do próprio campesinato, os camponeses aí que tem a sua cultura, que tem o seu conhecimento já de origem própria, né, então, você consegue fazer essa inter-relação, que isso é muito importante pra ajudar no próprio desenvolvimento da luta de classes aí***. (ENFF, Jul. 2010).

Na mesma perspectiva, o militante do MST do Pontal do Paranapanema/SP, Cds, afirma que esta relação entre teoria e prática, vai contribuir para o Movimento...

> Eu acredito que esse curso vai nos dar, vai melhorar o nosso conhecimento científico, porque ***nós temos muita prática acumulada, então é preciso buscar algum conhecimento pra poder fazer essa relação entre a prática e a teoria e contribuir com a nossa organização***, seja na hora de dividir a terra *pra* fazer novos assentamentos *pra* que tenha um novo modelo de assentamento, as famílias não fiquem só no quadrado que a gente chama, uma distante da outra, de forma muito individual. Então, esse curso vai ajudar a gente a ajudar a parcelar esses assentamentos, e ***sem dúvida alguma contribuir na questão mais teórica, na questão dos territórios***. Então, *pra* mim *tá* sendo bastante rico esse curso. Vai ser mais do que da minha expectativa, o que eu estou aprendendo. (ENFF, Jul. 2010).

Para LT, do MAB/TO, a universidade é a possibilidade de se qualificar/potencializar o debate e levá-lo junto as comunidades, no qual, fazem o seu trabalho de base.

> A importância é que eu acho que os camponeses com a iniciação nos movimentos sociais tem tido essa alternativa de estudar, de tentar ***qualificar o debate... é pra potencializar, politizar o debate nas comunidade onde a gente é inserido*** e em outros que a gente faz o trabalho. Um novo camponês, um camponês que teve acesso à universidade, a outros debates, a conhecer

> várias realidades... Através do Movimento tive a oportunidade de conhecer vários estados, conhecer as formas de luta, de organização das comunidades. (ENFF, Jul. 2010).

Lcn, militante do MST Pontal do Paranapanema/SP, diz que, primeiramente, a participação no curso tem uma satisfação pessoal, depois é uma demanda do Movimento que todas lideranças estudem, ocupando o latifúndio da universidade, conquistando esse território do saber técnico-científico e retornando os resultados para a sua comunidade. Os militantes que estão na universidade tem a possibilidade de construir aos poucos um quadro de militantes diferenciados com uma maior capacidade de intervenção sobre a realidade em busca de uma sociedade emancipada.

> Então, uma necessidade minha e uma demanda do Movimento, que era... já que a ordem do Movimento era todo mundo vai ter que estudar, esse período é um período de acúmulo, um período de acúmulo no sentido de todo mundo estar num curso, seja ele superior, seja ele de extensão universitária, seja ele formativo, ou seja, todo mundo, do militante do acampamento, do coordenador de grupo do acampamento, do coordenador do assentamento ou do militante que fazia a parte de direção regional, no qual eu fazia parte, ou de direção estadual, ou de direção nacional, a ordem é: *vamo* estudar todo mundo. Então, houve um... e aí todo mundo foi estudar. E foi nesse fluxo que eu também casei as duas coisas de estudar. [...] Por quê? Porque o Movimento, tempos e tempos, por exemplo, esses dias nós *tava* conversando, o Movimento, quando foi... o En que é um dos mais antigos colocava, o Movimento quando ele começou a militar que ele era moleque no acampamento lá no Rio Grande do Sul, você andava escondendo o boné *pra* não ser visto. Algum tempo depois que o Movimento tomou força, tomou corpo, mobilizou mais pessoas, já mudou a relação, ou seja, ele saiu na cidade com o boné, saiu com a camiseta, ganharam uma certa identidade cultural, a identidade de pertença enquanto Movimento. E aí (...) "eu sou do Movimento sim, e aí? Eu *tô* aqui reivindicando terra, e você?" Há uma construção da identidade no Movimento.Que se dá nesse período também, ou seja, num período que há um descenso de massa, um descenso de luta, ou seja, a luta, a conquista *tá* muito difícil, o Movimento se dá esse salto no sentido de que vai estudar, porque nos próximos períodos que virão pela frente com certeza nós não seremos os mesmos. Por quê?... não que a academia vá dizer o norte, vá apontar qual é o rumo da luta, mas o conhecimento, os principais conceitos, a facilidade em elaboração e o entendimento dos aspectos ligados à academia facilita, soma isso à nossa prática, soma isso à nossa vida, à nossa vivência de acampamento, a nossa vivência de assentamento, a nossa vivência de ocupação, de despejo, da luta, soma a teoria à prática, e ***a gente acredita enquanto Movimento que essa junção vai construir um militante, um quadro político diferenciado, ou seja, uma pessoa que vai ter condições de fazer intervenções na sua realidade, vai fazer intervenções no seu assentamento, na sua escola, nas lutas, ou seja, vai dar uma qualidade maior aos nossos militantes***... *Pra* que que eu quero fazer o curso? Primeiro é uma vontade minha, seria demagogo não dizer que não é uma vontade minha estudar mais, é uma vontade minha sim, mas também é uma tarefa minha que eu estou desenvolvendo pelo Movimento, ou seja, da mesma forma que eu militava no setor de cultura e percorria por aí fazendo oficinas e estudando a técnica do teatro do oprimido e divulgando a técnica, da mesma forma que eu sentava e ficava duas noites, um dia na frente do computador elaborando um projeto, apresentando ele nos editais, eu encaro isso como uma atividade de tarefa normal, ou seja, eu tenho que fazer uma boa monografia. Eu tenho um compromisso, e esse compromisso não é comigo, é um compromisso com o coletivo, eu particularmente tenho compromisso com o seu João, a Dona Maria que *tá* lá no acampamento, que *tá* lá no assentamento, o pessoal que faz parte da coordenação, da militância, do Movimento, que confiaram, me delegaram essa tarefa de estar aqui. Então, essa junção das duas coisas, da minha vontade e da vontade do

Movimento faz com que eu esteja aqui no curso. *Pra* que é que eu quero o curso? Aí também tem duas perspectivas, a primeira é o que? Primeiro, pessoais, o que eu quero. Eu sou pai, eu tenho filhos e isso... uma das minhas filosofias de vida é o que? Que as gerações elas precisam evoluir de geração *pra* geração, elas precisam crescer, e crescer não é crescer economicamente, é crescer intelectualmente, é crescer em forma de entendimento, é crescer em forma de compreensão do mundo, de como as relações se dão no mundo. E aí eu tenho isso comigo, o meu pai, o meu avô se virou na roça e criou os filhos na roça, o meu pai teve a mesma coisa, e ele possibilitou que a gente pudesse estudar, meu pai e a minha mãe. Então, eu tive essa chance de dar esse salto, então, eu quero estudar agora *pra* que? *Pra* possibilitar e dar melhores condições para que os meus dois filhos possam também continuar, ou seja, possivelmente eu não vou muito longe nessa coisa de estudar, de ser professor e de ter uma carreira brilhante, enfim, porque a idade também não permite *pra* isso porque *pra* isso precisa um certo tempo de profissão *pra* chegar a esse estágio e de inserção dentro desse meio, ou seja... mas, os meus filhos vão ter condições muito antes do que eu *pra* talvez melhorar *pra* que as próximas gerações futuras a eles possam amadurecer e com isso fazer a luta dos trabalhadores, né. Então, a minha ideia é o que? Primeiro pessoal e essa coisa de ter melhores condições, e segunda é de entendimento *pra* poder além disso contribuir, por exemplo, com coisas que são de certa forma um panorama global, um panorama de grandes relações, são mínimas. Por exemplo, o ano passado foi o primeiro assentado (...) primeiro menino que a gente dá aula que passou no vestibular da UNESP. Antes disso, tinha uma estatística que passou só três assentados na UNESP, depois (...) a nossa turma e o que acontece? Pelo fato de eu ir *dá* aula, fazer uma nova discussão e provocar e de certa forma incentivar esses meninos *pra* ir prestar vestibular, porque o distanciamento do jovem *pra* universidade é tamanha, é muito grande, faz com que eu incentive eles a isso. E esse ano outros tantos vão prestar vestibular, então, possivelmente esse encurtamento do meio acadêmico vai favorecer isso também. O que que o curso pode ajudar na minha comunidade e no meu Movimento? Eu acho que pode ajudar em tudo, ou seja, eu acho que ninguém do nosso curso *tá* querendo ser doutor, querendo ter grandes publicações, querendo ter um currículo *lattes* maravilhoso, querendo ter muitos pontos no CNPq *pra* projetos. Não. Eu acho que o grande norte, o grande pensamento da nossa turma, como um coletivo, é o que? ***É buscar o conhecimento da academia que é um acúmulo de muitos e muitos anos na elaboração do conhecimento pra tentar que esse conhecimento vá contribuir com a nossa realidade, contribuir com as nossas intervenções na comunidade, no Movimento, na cidade, na construção desse novo passo da sociedade que é a sociedade socialista, a sociedade diferenciada que é o fim do capitalismo.*** Então, ninguém perde isso de vista, isso é o nosso norte, isso é o nosso princípio de vida que é o que? Melhorar, se doar, se entregar, buscar melhoras *pra* que a gente possa intervir com maior qualidade no Movimento... Então, a escola é algo que nós acreditamos que é o salto de qualidade no sentido de organicidade do Movimento. Ela cumpre esse papel de além de educar, além de alfabetizar, além de formar os nossos militantes, a nossa base, os nossos assentamentos, os nossos acampamentos, ela também cumpre um papel fundamental na cara, em ser o espelho de quem olha o Movimento de fora *pra* dentro... O Movimento na academia é o que? ***É mais um latifúndio que nós acreditamos que estamos ocupando, ou seja, por muito tempo foi negado pra classe trabalhadora estar na universidade, estar na academia.*** Hoje a gente consegue quebrar essa marra, ou seja, hoje a gente tem médico assentado, a gente tem advogado que é acampado, então, a gente tem convênio com quase todas as universidades do Brasil. E esse processo é a concretização da nossa tarefa, que era se formar, era se capacitar, era coletar da academia que era... a produção da academia nesses longos anos que ela vem estudando, se apropriar disso também, quebrar esse latifúndio, que é o latifúndio do conhecimento, né, o latifúndio do acúmulo do conhecimento... A importância das pesquisas, como um todo, na sua maioria, buscam mais do que contar a problemática do Movimento, mais do que contar as dificuldades do Movimento, mais do que expor o Movimento, conta sim, trazer elementos, ou seja, existe um Movimento dentro de um outro Movimento. Que ele é o que? O Movimento tem sérias limitações, sérias dificuldades de avanço na luta devido ao descenso de massa, devido ao descenso na luta de massa. Então, esse outro Movimento, esse

> Movimento que vai *pra* academia, que tem a oportunidade, ***conquista esses espaços do território do saber***, faz com que busque elementos *pra* dentro do Movimento. [...]. Porque eu tenho certeza que a militância, não só o curso de Geografia, mas a militância que *tá* em Cuba fazendo medicina, a militância que *tá* na Argentina fazendo veterinária e agronomia, a militância que *tá* espalhada de norte a sul dessas federais fazendo desde Geografia, História, Pedagogia, Agronomia, "n" cursos, essa militância daqui cinco anos, daqui algum tempo, né, quando nós podermos fazer um balanço do que acumulamos, com certeza os debates, o entendimento, as condições de discussão serão muito mais avançadas no sentido de apropriação do conhecimento e a metodologia mais fácil *pra* se avançar com maior qualidade... (ENFF, Jul. 2010).

Para AM, a entrada na universidade significa a inclusão dos sujeitos do campo na educação formal superior, pois estes sempre estiveram excluídos desse território dominado pelas elites...

> Chegar ao curso de Geografia *pra* mim é muito importante assim porque a gente Sem Terra, como trabalhador, né, família humilde, pobre, né, ***ter condição de ter acesso ao estudo***, né, estudar, né. E eu até quando entrei no Movimento eu fazia uma escola pública lá da minha cidade, né, teve um período que não tinha o segundo grau, eu tinha estudado até a 8ª série, né. Na minha casa a gente sempre trabalhou na roça, minha família, meus pais, e era na terra dos outros, era o meeiro, né, roceiro e tal. E eu trabalhava parte do dia e parte do resto do dia eu ia *pra* escola, né, *tava* no ensino médio né, ensino fundamental, de 5ª a 8ª, trabalhava até 3 horas, chegava em casa 3 e meia, 4 horas já tomava banho, pegava a bicicleta e ia *pra* escola, estudava até as 9, 10 horas da noite, eu e outro irmão meu. (ENFF, Jul. 2010).

O conhecimento científico-acadêmico auxilia aos militantes dos movimentos sociais camponeses a responderem algumas indagações necessárias a sua militância, é o que afirma Vm, militante do MST do Pontal do Paranapanema/SP.

> Tem uma expectativa muito boa na minha visão, assim, porque ***ajuda a gente a compreender um bocado de indagações que se põe no caminho da gente*** muitas vezes pela luta pela terra e ao invés de você ficar falando a linguagem dos outros, você tem a sua própria linguagem, que você tem que ajudar no debate, ajudar... até mesmo ***ajudar a militância, os quadros do Movimento a uma postura talvez melhor qualificada a respeito da questão agrária, né, das terras pública, terra devoluta***, enfim, então acho que isso é de fundamental importância *pra* minha trajetória dentro do Movimento, né. E até mesmo na família da gente, né, porque nós somos muitos irmãos, só tem uma irmã minha que se formou em direito, né, já faz muito tempo e nós somos em dez irmãos, então, praticamente, eu sou o segundo que *tô* aqui fazendo o curso superior, né. [...]. Quando a gente termina o curso se desdobra inclusive nas atividades, né, dentro do Movimento, porque as atividades do Movimento ela não mudou, por sinal ela aumentou as atividades nossa dentro do Movimento, porque além do estudo continua todas as outras atividades que a gente já tinha. Então, esse foi o compromisso que a gente fez, agora a diferença é que a gente tinha as atividades e no tempo que a gente chama tempo livre era um tempo que a gente ficava ou andando por aí sem fazer muita coisa (...) mas, a gente, então, teve um esquema de a gente, então, fazer o próprio cronograma da gente de atividade [...]. Eu acho que isso foi bem importante *pra* minha vida, no caso até agora, né, dentro da universidade e fora dela. (ENFF, Jul. 2010).

Lcs, frisa a importância da relação construída entre os estudantes-militantes do CEGeo com os estudantes dos cursos regulares no sentido de quebrar os preconceitos existentes com relação aos movimentos sociais e alguns sujeitos oprimidos da sociedade.

> Eu acho assim, as coisas tão mudando, eu acho que a partir da minha entrada, da sua entrada na universidade produzindo [conhecimentos] [...]. Em relação á algumas experiências, a algumas pessoas que a gente conheceu e fizemos amizade e tal, acho que foi importante assim a presença desse curso de Geografia dentro da UNESP porque independente que a gente não teve relação com todas as universidades, com todos os universitários, mas eu acho que foi muito importante sim, ***principalmente na questão de quebrar o preconceito de algumas pessoas que tem relação a alguns movimentos sociais, em relação a algumas pessoas***[...]. (ENFF, Jul. 2011).

A presença dos movimentos socais na academia significa a abertura da universidade para as classes subalternas e permite a formação de profissionais-militantes mais qualificados em várias áreas do cohecimento humano. Nas palavras do estudante-militante Gtb:

> ***Os movimentos sociais na academia é muito importante***, né, é muito importante, mas aí tem várias questões *pra* gente conversar. Primeiro, porque sempre teve um grande conflito entre a pequena burguesia que sempre frequentou as universidades e em um momento histórico em que a ideologia marxista foi muito presente na America Latina por causa das revoluções que *tavam* acontecendo e por causa da ditadura militar, influenciou bastante a rebeldia e a participação dessa classe média que motorizou por muito tempo o enfrentamento com a ditadura militar, com a...com um sonho e uma utopia de transformação, né, da nossa realidade. Bom, e isso teve um grande conflito devido a relação teoria e prática, que a gente pode afirmar isso de acordo com várias experiências concretas de amigos e companheiros que viveram esse momento. E hoje o que a gente vê, o que a gente viu depois da abertura da democracia, que essa participação, essa consciência que tinham na universidade que caminhava, que necessitava de aproximação entre a realidade *pra* poder basar suas convicções, ao invés de aumentar se distanciaram cada vez mais. A universidade brasileira ela foi cada vez mais sendo elitizada, né e a classe [subalterna], os movimentos sociais cada vez se afastando cada vez mais, né. A inserção de partidos políticos foi cada vez maior, né, e o que era um espaço de desenvolvimento de pensamento, de debate, de projeção, virou um espaço mais de conflito partidário, disso aí. E a perspectiva que os movimentos sociais tem hoje é de transformar a universidade com a inserção da base social dentro dela. [...]. Então, a ***experiência do curso de Geografia é uma experiência concreta dessa importância da presença dos movimentos sociais na academia, como é que a gente torna, a gente capacita os nossos dirigentes, capacita nossa militância pra poder fazer com mais...fazer melhor, né, a luta. Formar geógrafos, formar médicos, formar engenheiro agrônomos, formar pedagogos, formar matemáticos, formar filósofos, formar economistas que estejam vinculados com a prática social, pra levar pra dentro da academia essa leitura né que sempre foi negada, pra levar pra dentro da academia uma visão, uma realidade que sempre foi vista de cima e sem uma práxis social. É importante a presença dos movimentos sociais na academia pra poder justamente criar a teoria da práxis né, e não a teoria da teoria***... Sobre as pesquisas que foram feitas nos movimentos sociais eu creio que é uma contribuição gigantemente importante, né, e positiva que teve na história, *pra* colocar no meu caso, do MST, ou das Escola Família, também. Hoje o Espírito Santo, as Escola Família do norte do Espírito Santo são hoje um objeto de pesquisa muito procurado pelos estudantes, né, que *tão* envolvido com Educação do Campo. Os estudantes, muito deles, por exemplo, acabam se envolvendo, né, através da pesquisa, se envolvendo com a mística, se envolvendo com o calor que tem a

> dinâmica do movimento social, e acabam transformando a consciência, né. E acabam se transformando em militância e no debate teórico, que é uma outra luta também, né, ***tem a luta prática econômica produtiva e tem um debate, uma luta muito importante que é a luta teórica, combater as teorias criadas hegemonicamente pra destruir o que queremos pensar né***. ***Então, as pesquisas contribuíram bastante hoje em levar pra academia um debate, né, e uma experiência dos movimentos sociais, abrir as portas pra poder chegar esse discurso, chegar essa voz que tava dentro das comunidades, dos assentamentos, das periferias, escondida. E pra poder, também, aproximar o debate da reforma agrária, o debate da questão de gênero, o debate da Educação do Campo***, vários debates que *tão* fluindo, que tão sendo reivindicados nos movimentos sociais na sociedade, né, através das teses, através das dissertações, das monografias que são distribuídas e são apresentadas nos encontros de Geografia, nos encontros...vários encontros que *tão* tendo, né. Outros cursos, por exemplo, de agronomia, os cursos que realiza o Movimento, hoje, várias investigações não só no campo da Geografia, mas também investigações pedagógicas que são feitas nas escolas de assentamento, que são apresentadas depois em congressos, em...então,***as pesquisas são muito importante na espacialização né dos movimentos sociais***. (UNESP, Jan. 2011).

De acordo com o Educando-camponês MC, a universidade pode auxiliar ao Movimento ir encontrando cada vez mais a compreender a tarefa que pode cumprir na sociedade atual, para além da função inicial de organizar os sujeitos do campo.

> Eu entendo a luta do Movimento Sem Terra como um Movimento que tem uma tarefa de organizar os pobres do campo. Também da cidade, mas se a gente for olhar do início, era basicamente os pobres do meio rural e da cidade um pouco. Hoje também tem essa tarefa de ajudar a organizar. [...] ele nasceu com a tarefa de ajudar, enquanto Movimento... organizar esses conflitos que se tinham para que as pessoas pudesse ter acesso à terra. Mas, é claro que logo após construir o Movimento a gente viu que tinha outras demandas paralelo a terra, e *pra* isso também o Movimento se ajustou dentro dessas necessidades que o público exigia, né. Então, eu vejo que o Movimento nasce com essa perspectiva da luta pela terra, mas que depois desdobra... desdobrou em várias outras ações que a luta foi exigindo que nós tinha que superar, né. [...] nós *fomo* exigido a pensar qual é essa estratégia do Movimento, qual seria o papel realmente que nasceria com a nossa humilde contribuição *pra* sociedade brasileira. E acho que isso nós fomos construindo, também não só por nós, mas também ouvindo outras organizações, outras pessoas que pudesse também ter um ***olhar pra tarefa que o Movimento Sem Terra poderia cumprir na sociedade*** até os dias de hoje. [...]. (UNESP, Jan. 2011).

Dessa forma, os educandos-camponeses-militantes do CEGeo enfatizaram a importância que tem a universidade para os movimentos sociais na perspectiva de qualificar o debate, estabelecer uma relação entre teoria/prática, ocupar o latifúndio do território do saber universitário, formar profissionais/pesquisadores/militantes, quebrar preconceitos, aprimorar o trabalho dos movimentos sociais, responder a indagações necessárias a militância, conhecer melhor quem é o inimigo, se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade, intervir de maneira mais qualificada na sociedade, melhorar a intervenção junto a sua comunidade etc. Mas, também, os movimentos sociais tem modificado a universidade com sua presença e com seus conhecimentos construídos na luta.

5.7.1 - A Escola Nacional Florestan Fernandes

A Escola Nacional Florestan Fernandes está localizada no município de Guararema, a 70 quilômetros de São Paulo. Com relação aoespaço físico, sua estrutura está erguida sobre um terreno de 120 mil $m^{2.}$ Ao todo, são três salas de aula, que comportam juntas até 200 pessoas, um auditório, dois anfiteatros, uma biblioteca com 40 mil livros (obtidos por meio de doação), com espaço de leitura e ilha de edição. Além disso, a escola conta com quatro blocos de alojamento, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgotos e casas destinadas aos assessores e às famílias de trabalhadores que residem na escola. Dispõe, ainda, de horta e pocilga que produzem para consumo local, e árvores frutíferas espalhadas pelo terreno. Para o lazer, oferece um campo de futebol gramado e uma quadra multiuso coberta (AAENFF, 2011). Como podemos observar nas **Fotos01, 02, 03, 04** abaixo:

Foto 1 - Escola Nacional Florestan Fernandes
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2010.

Foto 2 - Refeitório da ENFF – Josué de Castro
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2010.

Foto 3 - Auditório da ENFF – Patativa do Assaré
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2010.

Foto 4 - Criação de porcos da ENFF
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2010.

A ENFF foi construída em regime de mutirão, contou com o trabalho voluntário de militantes de todo o país, que se revezaram na construção da Escola (LEHER, 2012). De acordo com Gilberto Maringoni, esta foi "Uma obra realizada por muitas mãos calejadas pelo cabo da enxada". (*apud* LEHER, 2012, p. 2). Foi construída entre os anos de 2000 e 2005, com o trabalho voluntário de pelo menos mil trabalhadores sem terra e simpatizantes. Foi inaugurada com um grande evento internacional em 23 de janeiro de 2005 (AAENFF, 2010).

O projeto arquitetônico da Escola Nacional Florestan Fernandes foi pensado pela arquiteta Lilian Avivia Lubochinskino. A intenção do projeto foi a de reduzir as agressões ao meio ambiente. A construção de todos os espaços foi feita com tijolo ecológico, pois, além de ser mais resistente, reduz a necessidade de ferro, cimento e aço e pode ser produzido na própria escola. Outras características ambientais relevantes são as seguintes: os prédios da escola possuem painéis de captação da energia solar para o aquecimento da água e ocorre o tratamento de toda a água que é utilizada. A alimentação, em grande parte, advém da horta da escola cuja produção não utiliza agrotóxicos ou transgênicos (LIMA, 2012).

As primeiras discussões para a criação da ENFF ocorreram em 1996, quando o MST sentiu a necessidade de construir um espaço nacional para a formação dos militantes, Dois

anos depois, em 1998, o Movimento começou uma campanha internacional para arrecadar fundos para iniciar a construção da Escola (LEAL, 2012). Os recursos para a sua construção foram obtidos, principalmente, por meio de três fontes principais: com a venda de ***fotos de Sebastião Salgado*** e do livro***Terra -*** este livro possui fotos de Sebastião Salgado, texto de José Saramago e música de Chico Buarque - e mediante a ***contribuição de entidades da classe trabalhadora*** do Brasil, da América Latina e de várias partes do mundo. Com relação a sua manutenção, os recursos advêm de financiamentos de projetos nacionais e internacionais por organizações institucionais e privadas, além da colaboração individual voluntária (AAENFF, 2010).

O coordenador geral da ENFF GG[180], fala sobre o processo de construção da Escola. Para ele este processo se deu de maneira pedagógica, pois participaram do processo, além dos militantes do Movimento, outras entidades de classe, amigos e intelectuais em escala internacional. Foi todo processo fruto de trabalho voluntário, exercitando na prática a cooperação e a solidariedade, onde os sujeitos participaram desde o projeto, a arrecadação de recursos e o trabalho manual de construção. Participaram do trabalho manual de construção cerca de 1200 trabalhadores oriundos de acampamentos e assentamentos organizados pelas brigadas de construção. Cada brigada representava um estado ou uma região do país, estes permaneciam 170 dias se dedicando ao trabalho de construção, depois desse período chegavam outras brigadas.

> E o processo de construção, acho que foi muito rico também, bastante ***pedagógico***, né, porque ele foi fruto do resultado, do esforço, de ***trabalho voluntário***, do grande mutirão que se fez, um ***trabalho solidário***, enfim, do grande mutirão que se fez internamente no Movimento e com outras ***entidades de classe, amigos, intelectuais***, então ela se transformou num resultado de um grande esforço em ***nível internacional***, se conseguiu se ***arrecadar recursos****pra* essa obra. Então, foi todo um processo em que se envolveu o ***conjunto do Movimento***, passaram pela escola em torno de ***1200 trabalhadores e trabalhadoras oriundas dos assentamentos e acampamentos***, que eram organizados no que nós chamávamos ***brigada de construção***, se referindo aos (...) comunistas, os (...) regionais, trabalho voluntário de Cuba (...) aqui nós chamamos brigadas de construção, que permaneciam ***cada brigada representando um Estado***

[180] Minha trajetória no Movimento é relativamente curta, ingressei no movimento em 1997. Eu era "carregador de mala de vereador", assessor parlamentar no interior do Rio Grande do Sul, lá na fronteira com Argentina e Alegrete. E aí começamos em 96, 97 a organizar camponeses, mobilizar, fazer articulação e trabalho de base *pra* levar os camponeses, os filhos dos arrendatários, os que trabalham nas fazendas, que não tinham terra *pra* os acampamentos. E organizamos 36 famílias *pra* levar *pro* Movimento e fui junto *pra* primeira ocupação [...]. Vim daí, conhecendo um pouco essa realidade e ajudando a organizar os camponeses daquela região, os trabalhadores do campo. Depois ingressei no Movimento, atuei no setor de formação, frente de massa organizando acampamentos, a formação de base nos acampamentos do Rio Grande do Sul, e desde 2005 participando de atividades e cursos em nível nacional do setor de formação, e desde agosto de 2004, na verdade, viemos *pra* Escola Nacional Florestan Fernandes se incorporando à Coordenação Político-Pedagógica. (GG, ENFF, jul. 2010).

> ***e uma região do país*** em torno de dois meses, 170 dias, e dedicavam voluntariamente o trabalho da construção. Fim desse período retornavam *pros* seus Estados, acampamentos e assentamentos e outra brigada se incorporava. (ENFF, Jul. 2010).

De acordo com GG: "A Escola é mantida pelo trabalho dos militantes, dos educandos. Não temos funcionários para as tarefas de organização, limpeza e manutenção da estrutura física. O trabalho é um princípio educativo para nós: toda a auto-sustentação da Escola depende da atividade dos educandos". (*apud* LEAL, 2012, p. 1). E ainda conta com a ajuda da ***Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes***. Formada por intelectuais, simpatizantes e militantes de movimentos sociais o objetivo é de apoiá-la tanto do ponto de vista político quanto material (LEAL, 2012). De acordo com o seu estatuto social (2012), ela foi fundada no dia 17 de dezembro de 2009, é uma associação de direito privado, sem fins econômicos, constituída por prazo indeterminado e um número ilimitado de associados. Sendo que um de seus objetivos é promover campanhas de solidariedade para ajudar a manter a Escola em funcionamento. Segundo o art. 2 do seu estatuto social, seus objetivos são os seguintes:

> I – promover campanhas de solidariedade para a manutenção, realização de cursos, formação e outras atividades em prol da Escola Nacional Florestan Fernandes, em qualquer localidade do país; II – promover campanhas de solidariedade para angariar doações de livros, revistas, publicações em geral e material audiovisual para a Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes;III – apoiar e incentivar o desenvolvimento de projetos de educação, educação infantil, escolarização de jovens e adultos, do povo do campo, das cidades, das comunidades indígenas e quilombolas;IV – apoiar e incentivar projetos com o objetivo de construir novas relações de gênero capazes de combater as discriminações de raça, cor, gênero, sexo e religião;V – desenvolver parcerias específicas com instituições e entidades que atuem na área da formação e educação;VI – viabilizar projetos que estimulem estudos acerca da tradição do pensamento crítico; VII – estimular intercâmbio de atividades de formação do Brasil, com América Latina e outros continentes;VIII – desenvolver estudos na área do desenvolvimento da agroecologia e meio ambiente.

Conforme aponta GG, a Associação representa muito mais do que ajuda financeira, é um espaço de articulação política entre intelectuais que defendem as ideias socialistas de transformação social. Em suas palavras:

> A Associação deve ser um ***espaço de articulação de intelectuais*** que estão buscando um local de encontro para fazer suas reflexões, para encontrar a teoria com a prática transformadora da realidade. Ela tem o papel de ser um ponto de sustentação da nossa Escola no meio intelectual, de defesa das ***ideias socialistas*** e de um projeto de ***transformação social***. (*apud* LEAL, 2012, p. 2, grifo nosso).

No que concerne à organização político-pedagógica da Escola, existe um coletivo que cumpre esta função de coordenar e administrar política e pedagogicamente a Escola. Este coletivo está vinculado ao Departamento Político de Formação que é uma instância que integra o Grupo de Estudos Agrários, membros da direção nacional e da Coordenação Político-Pedagógica – CPP. A tarefa desse coletivo é executar por meio dos cursos e atividades da Escola, os objetivos de formação do Movimento, além de cuidar dos problemas administrativos. Como explica coordenador geral da ENFF GG:

> Eu faço parte então do coletivo de ***Coordenação Político- Pedagógico*** da Escola. E qual que é a função do coletivo? É ***coordenar, administrar político e pedagogicamente a Escola***. Esse coletivo se vincula ao que nós chamamos de ***Departamento Político de Formação***, que é uma instância, um espaço em que articula representantes da direção nacional, do ***Grupo de Estudos Agrários do MST*** e mais a ***CPP***. Então, nós estamos vinculados diretamente à direção nacional, e aí respondemos à instância da direção e da coordenação nacional. E nossa tarefa aqui interna, então, é traduzir no ***plano da formação***, dos cursos, as linhas, as vias de estudos gerais, políticos, formativos ***do Movimento***. Então, fazemos isso do ponto de vista pedagógico, do acúmulo do debate, da formação, dos cursos, enfim, e acompanhamos os cursos em geral, mais os cursos de formação divididos por núcleos, e acompanhamos, também, buscamos resolver os problemas também administrativos dentro da nossa escola, que não são poucos. Então, essa é a nossa função, ***coordenar política e pedagogicamente e administrativamente a escola de formação.*** (ENFF, Jul. 2010).

O militante do MST Er[181], que coordena o setor de produção da ENFF, e participa da brigada Apolônio de Carvalho, explica como funciona a organização pedagógica e administrativa da Escola, o que ele denominou de a estrutura orgânica da Escola. A Escola se organiza por meio de setores que são 04: ***pedagógico, produção, administrativo e finanças/projetos***. O setor pedagógico cuida do acompanhamento e planejamento dos cursos, mas também, da biblioteca, espaço de edição etc. Neste setor, tem a CPP que está subordinada ao setor de formação da direção nacional. O setor da produção cuida do cultivo de alimento e criação de animais dentro do espaço da Escola. O setor administrativo cuida da segurança, alojamento, manutenção, transporte etc. O setor de finanças/projetos busca por meio de projetos manter financeiramente a Escola.

[181] Eu sou filho de assentado, moro em Franca já desde 90, e entrei no Movimento em 98, e a gente tem um lote de terra lá no assentamento "17 de Abril" em Franca. A gente... eu, particularmente, saí em um período de acampamento ainda *pra* estudar no movimento no Rio Grande do Sul e aí concluí o curso de segundo grau e um curso técnico em administração de cooperativa. Depois daí, passei mais um tempo... quase uns cinco anos no movimento em Alagoas e retomei *pra* São Paulo. E depois de... agora em 2008...2009 na verdade a gente começou trabalhar aqui na escola com a coordenação do setor de produção da Escola. (Er, ENFF, Jul. 2011).

> Aqui, nós temos uma coordenação que se chama ***Coordenação Político-Pedagógica*** responsável pelos cursos da ENFF, e essa coordenação, obviamente, *tá* subordinada a direção nacional e uma direção política do ***setor de formação do Movimento***. [...]. A CPP se preocupa com os cursos aí e com o ***planejamento e acompanhamento dos cursos***, toda parte política, de formação, e os setores tem essa tarefa de acompanhamento do andamento do dia a dia na escola [...]. Numa estrutura orgânica da escola também temos os setores, que aí nós temos quatro setores que atuam aqui na escola, que é o ***setor de produção*** que cuida mais dessa questão da produção, que ajuda na auto-sustentação da escola, que é a ***produção de horta, hortaliças, produção de animais aí, lavoura e frutas né, e pomar***. Lógico que pelo fato de não ser uma área grande, que boa parte das dez hectares e meia *tá* ocupada com construção, com mata ciliar, e sobra aí uma pequena parte *pra* produção e o manejo de animais, né. Outro setor que a gente tem o apoio ***administrativo*** que cuida de toda parte de ***segurança, alojamento, manutenção, transporte***, enfim, e outro é o ***apoio pedagógico,*** também, outro setor que são a questão de ***assessorar*** a questão dos ***cursos*** aí, né. Além da ***biblioteca, os telecentro***, todas essas partes...a ilha de edição, nós temos uma ***ilha de edição*** aqui na escola também, os auditórios, e toda essa parte mais pedagógica da escola. E, por último, o ***setor de finançase projetos***, onde que o Movimento procura manter através de alguns projetos o funcionamento da escola, até porque os custos das diárias não permite só manter esse funcionamento. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Além dos setores, outra forma de organização são os ***núcleos de base (NBs)*** compostos pelos militantes que compõem as brigadas e os educandos dos cursos. A brigada permanente corresponde a um grupo de militantes que ficam permanentemente por um período de aproximadamente 02 anos auxiliando na organização da escola, eles são em torno de 35 pessoas e são oriundos de todas as partes do Brasil. A brigada permanente que estava no período de nosso trabalho de campo (julho de 2010) era a Brigada Apolônio de Carvalho. Esta é uma metodologia trazida das experiências de organização dos acampamentos e assentamentos. Tem, também, as equipes compostas pelos sujeitos dos cursos, duas pessoas que estão realizando os cursos são nomeados para compor cada equipe. As equipes são: ***produção, estrutura, saúde, comunicação, memória, cultura, lazer e esporte.***

> Além dos setores temos os ***núcleos de base*** onde os militantes que compõem a ***brigada***, que passam por um período aqui [...] dois anos na Escola estão inseridos nos ***núcleos de base***. Nós temos quatro núcleos de base na escola, isso é a mesma metodologia que é utilizada nos acampamentos e assentamentos, né [...]. Nós temos hoje em torno de umas 35 mais ou menos pessoas que compõem a brigada, com tarefas diversas, e essas pessoas tão...são de várias regiões aqui do país né, do Sul ao Norte, né. Temos as ***equipes*** também dos cursos que *tá* inserido na estrutura orgânica da Escola, que são as equipes que cuidam para que há um bom desenvolvimento. Nós temos uma ***equipe de produção, equipe de estrutura, equipe de comunicação***, ou seja, cada curso que vem *pra* cá eles tiram uma pessoa ou duas a acompanhar essas equipes, né. ***Equipe de saúde equipe de comunicação, equipe de memória, equipe de cultura e lazer, esporte, lazer e cultura*** [...]. (Er, ENFF, Jul. 2010).

Nos cursos que são ministrados na Escola, os educandos têm que trabalhar por certo período, pois esta é a proposta pedagógica, todo trabalho da Escola deve ser voluntário, ou seja, não existem funcionários (com exceção da cozinheira que é contratada), mas apenas

militantes que estão dando a sua contribuição trabalhando uma parcela de tempo. Nos cursos que funcionam por um período de mais de uma semana, seus educandos tem que contribuir com uma hora e meia pelo menos de trabalho semanal. Aos outros cursos de longa duração, como, por exemplo, o Curso Especial de Graduação em Geografia, a regra é o trabalho de 6 horas semanais. Outra condição é que independente do tempo, todos tem que se dividir em núcleos de base e realizar as atividades diárias por grupo: limpeza do refeitório, das louças, dos banheiros, de todo o espaço da escola, colocar o café, almoço e janta etc. Esta organização confere a Escola um caráter de autossustentação.

> Cada curso que ocorre aqui acima de uma semana praticamente, eles têm que trabalhar uma hora e meia, que é uma ***parte pedagógica*** também, além de formação, mas uma parte de também contribuir, até pelo fato de que a escola também foi construída por um ***trabalho voluntário,*** né. Então, o andamento... ***nós aqui não somos empregados, nós somos militantes que tamo dando a nossa contribuição por um período.*** Então, assim, é a mesma coisa dos estudantes que passam por aqui, os educandos, que a partir de uma semana que tão por aqui, ***acima de uma semana, eles já começam a trabalhar***, se o curso se..., por exemplo, se é um encontro não, né, se é um encontro de uma semana não tem condições, mas acima de uma semana já é cursos assim, vamos dizer, e aí eles já tem que dar uma contribuição, um trabalho mais prático. Além dessa política, *pra* todos mesmo que seja por uma semana ou não, tem as ***tarefas domésticas***, né, que aí é de ***limpeza do refeitório, limpeza das louças, colocar café, limpeza dos banheiro, limpeza de todo ambiente pedagógico da escola,*** né, isso é de responsabilidade de todos que passam por aqui. Agora com relação ao trabalho mais prático, que aí se dá no setor de produção e no setor de apoio administrativo, se dá a partir desses cursos que tem uma duração maior, que aí são trabalhados ***seis horas durante a semana,*** né, ou seja, durante quatro dias na semana eles trabalham uma hora e meia por dia. Então, dá mais uma contribuição no sentido mesmo da autossustentação [...]. (Er, ENFF, Jul. 2010)

Pudemos observar e participar desse processo que foi descrito pelo militante Er e pelo coordenador GG em nossos trabalhos de campo em Julho de 2010 e julho de 2011, ou seja, no 8º e no 10º Tempo Escola do Curso Especial de Graduação. Seguimos as rotinas que são partes integrantes da Escola. Todos os dias o café da manhã vai das 07:00 as 7:30. Logo após as 07:30, é o horário da mística, todos os dias, menos aos domingos. Temos dois cafés da manhã: 07:00 e 10:00. E a tarde temos mais um intervalo para o café às 16:00. O Almoço é das 12:00 as 14:00 e a janta é as 19:00. Os estudantes que fazem parte do grupo que vai organizar a refeição, naquele dia saem da aula um pouco mais cedo.

Todos nós somos separados em grupos. Cada dia um grupo fica responsável pela mística. São os NB's, núcleos de base. São eleitos também representantes que participarão das equipes de organização das diversas atividades, como saúde, esporte, mística etc. A divisão em NB's serve também, para organizar as atividades de limpeza e as refeições. Dessas NB's, grupo de 10 pessoas aproximadamente, são eleitos coordenadores, secretários, redatores etc.

que discutirão os assuntos e organizarão as tarefas. Depois farão uma avaliação final de toda a conjuntura.

A divisão das tarefas é feita juntamente com os militantes que estiverem participando de outros cursos que estão ocorrendo na escola neste período. No período que estávamos lá (julho de 2010), estavam presentes os educandos do Curso de Formação Política Latino-Americano[182], além dos militantes das brigadas que passam pela escola antes de se dirigirem ao seu destino. Neste período havia um grupo de militantes que ia para o Haiti ajudar no processo de reconstrução do país devastado pelo terremoto. Estes militantes aprendem um pouco da língua e discutem as formas de atuação em sua tarefa.

Passamos pela experiência de dividir a tarefa de descarregar um caminhão com a alimentação: milho, arroz, carne etc., juntamente com os monitores do CEGeo, os educandos do Curso de Formação Política Latino-Americano, e os militantes da brigada permanente Apolônio de Carvalho. Essa experiência demonstra a perspectiva da Escola de trabalho coletivo e de busca pela ruptura da dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Participamos do ***dia de trabalho*** em julho de 2010 com os estudantes do CEGeo. Neste dia, todos nós paramos as nossas atividades de rotina e nos dividimos em turmas, independentemente das NBs, para fazer os trabalhos necessários na Escola Nacional Florestan Fernandes. O dia de trabalho busca efetuar na prática uma relação de trabalho não-capitalista rompendo com a divisão manual e intelectual do trabalho. Sendo efetuados serviços como, manutenção, horta, pomar, piquete, plantação de mandioca, obras de construção etc. A turma se reúne e os grupos escolhem as atividades que vão querer realizar. Ficamos responsáveis pelo cuidado com o pomar. Tínhamos que carpir, colocar calcário e adubo na plantação de laranjas, mandioca etc. Vejamos a **Foto05:**

[182]***Teoria Política Latino-americana.*** Este curso em 2011 completou 05 anos e é considerado um dos mais importantes espaços de formação política crítica da América Latina. Com duração de 90 dias, o programa do curso também proporciona momentos de intercâmbio sobre as lutas sociais desenvolvidas nos diversos países (AAENFF, 2012).

Foto 5 - O dia de trabalho no pomar da ENFF
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2010.

No dia 11 de Julho de 2011 foi realizado, novamente, o "dia de trabalho" e participamos pela segunda vez. Dentre as tarefas estavam: a jardinagem, as limpezas das salas, banheiros, corredores, refeitórios etc., a limpeza das placas de energia solar, as atividades da horta, e os reparos de manutenção. O meu grupo ficou responsável pela jardinagem, aparávamos a grama e a separávamos da parte do cimentado. Estávamos em grupo de 07, entre educandos-militantes, monitores da UNESP e militantes da brigada permanente Apolônio de Carvalho. Podemos visualizar algumas dessas atividades nas **Fotos 06 e 07**.

Foto 6 - Dia de trabalho (atividade da horta).
Fonte: Trabalho de Campo na ENFF em julho de 2011**.**

Foto 7 - Dia de trabalho (atividade da construção)
Fonte: Trabalho de Campo na ENFF em julho de 2011.

A ENFF completou em 2010 cinco anos de funcionamento. Neste tempo, ofereceu cursos e atividades a aproximadamente 15 mil jovens e contou com um corpo de cerca de 300 professores (LEAL, 2012). A Escola se organiza como uma espécie de ***universidade popular*** coordenada pelo MST, mas a oferta de seus cursos não se limita aos militantes do MST, são destinados a vários movimentos sociais, principalmente, da América Latina e da África. As atividades e os cursos oferecidos pela escola objetivam promover a colaboração e a solidariedade por intermédio da socialização do conhecimento e do trabalho. A intenção dos cursos é de capacitar pessoas para militar pelos interesses e direitos coletivos (LIMA, 2012).

A formação construída na ENFF resulta do acúmulo de experiências práticas da organização dos trabalhadores do campo e da cidade objetivando a superação das injustiças sociais e a composição da solidariedade entre os povos. Suas atividades combinam prática e teoria – por meio da metodologia da pedagogia da alternância - buscando o enraizamento de uma consciência crítica e o alcance da autonomia da classe trabalhadora (ENFF, 2010). Neste sentido, a Escola

> Tem como principal objetivo a ***formação da consciência crítica*** de acampados/as e assentados/as da reforma agrária, pequenos agricultores e trabalhadores/as urbanos, visando à cooperação e outra formas associativas, à prática sustentável da agroecologia, conservação e proteção do meio ambiente, à pesquisa e outros estudos. (ENFF, 2010, p. 4, grifo nosso).

A ENFF pode ser considera com "Uma escola que não são muitas escolas, cujos espaços físicos extrapolam seus limites geográficos, envolvendo ações educativas implementadas em todo o território nacional". (ENFF, 2010, p. 4). De acordo com o educando do CEGeo e militante do MST JCL, a ENFF pode ser pensada com a escola matriz de uma rede escolas e centros de formação que estão sendo coordenadas pelo Movimento em todo o país. E na ENFF estão os militantes de todo o Brasil coordenando e cuidando da infra-estrutura. Em suas palavras:

> Eu compreendo essa questão da escola Florestan Fernandes que quando a gente olha *pra* escola Florestan Fernandes a gente imagina esse prédio, essa localidade SãoPaulo/Guararema, né, e essa estrutura aqui, mas a gente compreende a escola Florestan Fernandes, ela com mais de 30 unidades hoje no país, porque cada escola, cada centro de formação nosso nos estados é a escola Florestan Fernandes. Daqui desse local, desse prédio, e a companheirada que coordena aqui politicamente a formação, é uma equipe de vários estados que compõe a equipe pedagógica de pensamento, de linha, de método da escola Florestan Fernandes. (ENFF, Jul. 2010).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A ENFF tem uma missão histórica que é a de atender às necessidades da formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo (AAENFF, 2010). Neste sentido, o MST protagonizou as experiências mais originais de autoformação já criadas na América Latina. E se formos contabilizarmos todas as escolas em assentamentos e acampamentos que podem ter alguma influência do Movimento, são quase 2 mil escolas territorializadas pelo país.

> ***O MST protagoniza uma das experiências mais originais e fecundas de autoformação e autopedagogia em curso no país e mesmo na América Latina***. O trabalho do MST nas escolas possui hoje uma importante magnitude, interagindo com cerca de 1,8 mil escolas que estão situadas nas cercanias de seus assentamentos e acampamentos. O trabalho do Movimento com as escolas, muitas vezes, tenso e difícil, é atualmente uma das principais iniciativas de conversão das escolas em espaços públicos. (LEHER, 2012, p. 1, grifo nosso).

De acordo com Erivan Hilário - diretor da ENFF - (*apud* LIMA, 2012), o objetivo da escola é ***qualificar a luta dos movimentos sociais*** a partir do conhecimento crítico. Os cursos oferecidos são ministrados por professores voluntários várias universidades do país com a UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a UFF (Universidade Federal Fluminense). As áreas do conhecimento mais trabalhadas nesses cursos são: Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-Americanos.

Existem 05 diferentes núcleos de estudo na ENFF. O primeiro é o núcleo de cursos formais de graduação e mestrado. Neste núcleo existem convênios com 42 universidades brasileiras e os cursos tem reconhecimento pelo MEC, são realizados, em sua maioria, no *campus* das universidades, mas são ministradas em conjunto com a ENFF. E alguns deles, como o Curso Especial de Graduação em Geografia, é ministrado parcialmente na Escola. O segundo é o núcleo de estudos latino-americanos, que promove o debate teórico-político sobre o continente, contando com um curso de teoria política da America Latina com jovens militantes de vários países e um curso de pós-graduação ministrado em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora. O terceiro núcleo é o de teoria política com um currículo geral de áreas das ciências humanas relevantes sendo direcionado aos militantes dos movimentos sociais. O quarto e quinto núcleo são mais direcionados aos sujeitos urbanos, um núcleo dedicado ao sindicalismo operário e outro aos jovens urbanos.

> ***A ENFF se organiza em cinco diferentes núcleos de estudo***. No núcleo de ***cursos formais*** estão reunidos os cursos de nível superior, tanto de ***graduação*** como de ***mestrado***, em áreas como pedagogia, história, direito, veterinária, agronomia, ciências sociais, letras e outros. A Escola possui ***convênios com 42 universidades brasileiras*** para o oferecimento desses cursos, que são reconhecidos pelo Ministério da Educação e, em sua maioria, realizados nos espaços das próprias universidades, ministrados conjuntamente por essas instituições e a ENFF. Alguns deles, no entanto, têm parte de suas atividades realizadas na própria Escola. No núcleo de ***estudos latino-americanos*** desenvolvem-se diferentes cursos voltados ao debate e formulação teórica e política sobre o continente. Entre eles, há o curso intensivo de ***teoria política latino-americana***, que inicia em 2010 sua quarta turma com cerca de 100 ***jovens militantes de diferentes países***. O núcleo também promove um curso de ***pós-graduação em estudos latino-americanos***, em parceira como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e o chamado '***curso de formação de formadores'***, voltado para militantes envolvidos com os processos de formação política de suas organizações. O terceiro grupo de cursos é o ***núcleo de teoria política***, que oferece um currículo geral englobando as áreas de filosofia, economia política, história, questão agrária e outros temas para ***militantes do MST e de outros movimentos sociais brasileiros***. Há ainda o ***núcleo sindical***, que aprofunda conhecimentos junto ao ***Movimento operário urbano*** e prepara formadores para atuação no meio sindical, e o ***núcleo da juventude***, que oferece cursos voltados aos ***jovens do meio urbano.*** (LEAL, 2012, p. 2, grifo nosso).

Os cursos realizados na ENFF e o Curso Especial de Graduação em Geografia - que criou um convênio para realizar as aulas do Tempo Escola na ENFF em julho de cada ano letivo – são experiências que podem ser consideradas como situações de formação de quadros de futuros intelectuais orgânicos do Movimento. Outros exemplos podem ser citados além do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da UNESP: filosofia na UFRJ, agronomia na UFC, realidade brasileira na UFF, pedagogia na UFMG etc.

> Assim, o Movimento vem criando situações de formação de seus quadros nacionais e intermediários – e, por conseguinte, dos futuros ***intelectuais orgânicos do Movimento*** – de modo mais sistemático e profundo. Iniciativas diversas vêm sendo encaminhadas nesse sentido como cursos de formação filosófica (em articulação com a UFRJ) e sobre a realidade brasileira (UFF) ou, ainda, cursos de agronomia para jovens provenientes do Movimento (UFC). [...]. (LEHER, 2012, p. 1, grifo nosso).

Os convênios do MST com as universidades públicas, e o diálogo que estes convênios propiciam com ENFF são propulsoras da criação de novos saberes e da transformação da universidade pública, pois significam a contraposição ao processo de mercantilização da produção do conhecimento no atual período histórico onde impera a ideologia dominante neoliberal. As universidades públicas que tenham a intenção de construir um conhecimento libertador devem fazer alianças com estes sujeitos que lutam pelos

mesmos objetivos. As entidades que representam os professores universitários e suas áreas específicas do conhecimento devem demonstrar seu apoio a estas experiências de caráter revolucionário.

> Igualmente, os setores engajados na criação do pensamento original nas universidades devem assumir a ENFF como uma tarefa pública e de mão dupla, mais claramente, os saberes produzidos na universidade são fundamentais para converter a Escola em um centro pulsante de produção de conhecimento – ***os diversos convênios do MST com universidades públicas atestam isso, mas, ao mesmo tempo, os diálogos na Escola criarão saberes e uma episteme que podem fortalecer e dar sentido ao fazer acadêmico renovado nas universidades públicas***. Frente à avassaladora conversão da produção de conhecimento em uma atividade mercantilizada, em que o grosso do financiamento a Ciência & Tecnologia provém de mediações com o capital, é preciso que ***a universidade que se quer pública promova alianças duradouras com os sujeitos sociais que também estão buscando construir saberes transformadores***. Sindicatos como o Andes-SN devem mobilizar a sua base para que o engajamento na Escola seja efetivo desde o presente e o mesmo terá de ser feito pelas entidades que organizam os campos de saber, como Anped (Educação), Abepss (Serviço Social), AGB (geografia), FEAB/CREA (agronomia), Confecon (Economia) etc. (LEHER, 2012, p. 4, grifo nosso).

As intensificações da preocupação com a formação na atualidade por parte dos movimentos sociais demonstram a importância que tem as disputas dos territórios imateriais – as disputas das ideias - entre as classes subalternas e o capital. Produzir e defender ideias são imprescindíveis para orientar uma ação política de ruptura com as estruturas vigentes. Como afirma Roberto Leher: "[...] para que existam movimentos massivos que se insubordinam à barbárie neoliberal, é preciso empreender a "***batalha das ideias***": é preciso produzir ideias que orientam e possibilitam a ação política para promover a ruptura com o neoliberalismo. (2007, p. 27, grifo nosso).

Os movimentos sociais tem que se mobilizar para resistir aos ataques dos donos do capital, pois as classes dominantes não aceitam a ideia de que os trabalhadores tornem-se sujeitos conscientes de sua própria história (AAENFF, 2010). Nesta disputa de territórios imateriais, as classes dominantes, principalmente, os ruralistas do agronegócio se colocam contra a possibilidade de os movimentos sociais serem protagonistas do seu próprio processo educativo, formando seus dirigentes e criando metodologias pedagógicas próprias. Logo, nesta disputa, a ENFF é a conquista de um território contra-hegemônico importante por parte dos movimentos sociais.

> Se o trabalho nas escolas dos assentamentos já provocou a ira dos setores dominantes, mais intolerância causa a inauguração do que será o ***principal***

> ***centro de formação do MST***: a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Para os setores dominantes, em especial os ligados ao agronegócio e às corporações, é inaceitável que o Movimento tome em suas mãos a educação e a ***formação de seus dirigentes***, com critérios pedagógicos próprios. (LEHER, 2012, p. 1, grifo nosso).

A ENFF é um marco da educação popular brasileira, pois pode ser considerada como a maior iniciativa já implantada por um movimento social para garantir sua auto-formação. Dito de outra maneira: "A ENFF é, nesse sentido, um marco que se firmará sólido na história da educação brasileira: ***é a iniciativa de maior envergadura edificada por um Movimento para viabilizar a sua autoformação***. [...]". (LEHER, 2012, p. 2, grifo nosso). A consolidação da educação popular dos movimentos sociais camponeses tem como um de seus maiores exemplos territorializados na experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes. Em outras palavras: "[...] no Brasil, o primeiro germe da universidade popular foi edificado pelo MST: a Escola Nacional Florestan Fernandes". (LEHER, 2007, p. 27).

De acordo com o educando-militante do CEGeo Gtb, participar da formação política na ENFF pode ser considerado como o sonho de todo militante da América Latina. Ela é um cento de formação internacional de quadros políticos. Por exemplo, as principais lideranças hoje de um dos maiores movimentos sociais da Argentina, a Frente Popular Darío Santillán, receberam formação na ENFF. Então, ela representa a união da América Latina também, possibilitando o diálogo, o conflito e a troca de experiências advindas da convivência com a diversidade de culturas e estratégias de luta na América Latina. Neste diálogo, reúnem-se forças para lutarem contra um inimigo em comum, o sistema capitalista, que desterritorializa camponeses e indígenas na América Latina inteira.

> [...] ***a escola Florestan Fernandes é o sonho de todo militante na América Latina inteira***. Não sei no mundo, que eu não conheço o mundo, né, mas o pouco da América Latina que eu conheço é o sonho da militância vim *pra* poder beber um pouco dessa fonte de ***rebeldia, de mística, de formação política, de formação humana*** que tem essa escola. Tanto na sua cadeia pedagógica, né, na sua estrutura pedagógica de formação, quanto no seu espaço físico, né, no próprio espaço físico te proporciona uma mística, né, que é interessante. A escola Florestan Fernandes é um ***centro de formação internacional latino americano e também mundialque hoje prepara os quadros políticos tanto nacionais quanto internacionais***. A gente pode dar uma experiência, por exemplo, da Argentina, né, que é o país onde eu *tô* acompanhando. Hoje um dos movimentos que tem lá, que são um dos maiores movimentos internacionais lá, que é a ***Frente Popular Darío Santillán***, um Movimento que tem 8 anos, né, um dos...os referentes dessa organização, que hoje motorizam o processo de formação, de gestão, de negociação, ***foram formados na Florestan Fernandes com dirigentes do MST, da Via Campesina***, e outros países que contribuem ali, na formação ali, em vários cursos aí. ***A Escola Nacional Florestan Fernandes é uma experiência também de união, né, da América Latina***. Aí você vê o sonho nosso se realizar, né, porque aí ***você vê militantes de todos os países, de várias culturas, aqui dentro do próprio Brasil a gente se depara com cultura diferente né, a gente***

> ***vê a conflitualidade que é conviver com as outras culturas***. Bom, e na Florestan você convive com a diversidade que tem o Brasil e com a ***diversidade que tem a América Latina***, né, você convive com pessoas aí e normalmente convive com a base, né, porque os militantes que vão se formar aí são militantes né que tão passando, convivendo os problemas, que tão trabalhando, que tão na vida cotidiana laborando, trabalhando. E a gente ***troca experiência, troca diálogo***, e você vê aí que todos somos iguais, o mito, a divisão territorial que foi feita na América Latina entre países, né, principalmente o Brasil, que é totalmente isolado do resto da América Latina, você vê aí que esse mito é uma piada, né. Somos irmãos, vizinhos, e somos seres humanos totalmente iguais nos sentimentos, na vontade de ***transformar o inimigo em comum que temos, que é esse sistema capitalista*** que vem influenciar na nossa cultura, desorganiza os nossos territórios, vem acabar com a nossa população indígena. Então, eu vejo que a escola Florestan Fernandes é uma experiência de formação e ***é uma escola que tem na formação política uma perspectiva futura de escola para a nossa America Latina.*** (UNESP, Jan. 2011).

O educando-militante JV, da coordenação nacional do MST, diz que a ENFF é uma das principais trincheiras dos movimentos sociais camponeses do Brasil e da América Latina, todavia, ela ultrapassa as fronteiras da classe camponesa e do território da América Latina, sendo uma referência de luta da classe trabalhadora em escala mundial. Todos militantes que passam pelo Brasil para conhecer a luta dos movimentos sociais, querem conhecer a Escola. E, por outro lado, os militantes do MST que viajam para o exterior, levam o nome da Escola. Hoje, a discussão da Escola tem chamado mais atenção do que a própria ocupação de terra. Os militantes e intelectuais preferem conhecer a Escola a um acampamento ou assentamento do Movimento. A ENFF recuperou a tradição de formação de quadros políticos de esquerda e ainda o faz em escala internacional, ou seja, tem cumprido um papel que marca os objetivos históricos das organizações da classe trabalhadora: internacionalizar a luta.

> A escola que *tá* fazendo cinco anos agora é considerada ***uma das principais trincheiras dos movimentos sociais do campo do Brasil, da América Latina***, e eu arriscaria dizer, sem medo de ser feliz, de que é uma trincheira da ***classe trabalhadora***. É importante, sem dúvida nenhuma, uma das principais conquistas que nós tivemos, que os trabalhadores tiveram, que ela extrapola, ***a escola extrapola o MST***, é muito maior e ela tem ganhado uma importância e tornou-se uma ***referência internacional***. Quem vem de qualquer ponto do planeta, que vem para o Brasil aí para conhecer a experiência da luta dos trabalhadores, passa pela escola. Aí, são ativistas, são intelectuais, todos, é um ponto, uma parada obrigatória vim conhecer a escola. E dos que vieram, eu não conheço a história de um que saísse decepcionado, frustrado, mas os comentários, né, que a gente ouve, né, de pessoas de vários lugares, sai impressionado do que era a escola. E *pra* quem viaja *pra* fora, né, como nós, tem uma política de intercâmbio, de viagem internacional, leva... Não tem palestra, discussão, debate que você vai, em qualquer lugar, que a escola passa despercebida, então, ***quando fala da Escola Nacional Florestan Fernandes ela acaba sendo o centro do debate***. Assim como era ocupação, o pessoal dizia como ***era ocupação de terra o tema principal de discussão, hoje é a Escola***. ***Quem vinha antigamente queria conhecer um acampamento, um assentamento, hoje quer conhecer a escola***. Quando a gente vai *pra* fora hoje, as pessoas querem saber é da Florestan Fernandes, da Escola, então, ela tornou-se essa referência internacional, importante, e hoje ela cumpre um papel fundamental, estratégico na retomada da ***tradição da formação de quadros para a esquerda***, só que com a diferença que hoje é em escala internacional. Então, hoje ela é

> uma...influência, todos os grupos de esquerda que *tão* discutindo a ideia de retomar a formação de quadros e tal, aonde que vem beber? Qual é a experiência? É claro que depois atualiza, tal, né, mas não tem como pensar se não considerar o acúmulo que nós temos aqui nessa escola. A Escola é...hoje, tem sido, o grande sustentáculo, é a principal trincheira, temos inclusive mantido com toda essa ofensiva que o Movimento sofre, mas tem mantido a Escola, tem sido muito importante *pra* gente manter... ***preparar os quadros***, ***internacionalizar a luta***. ***Ela é um ponto de referência, de aglutinação de pessoas e de ideias***, acho que isso é importante (ENFF, Jul. 2010).

Para o estudante-militante do CEGeo, Lcs, a ENFF é um local de troca de conhecimentos/conteúdos/experiências entre militantes de todo o mundo.

> Então, eu acho que a Escola Nacional ela me trouxe elementos, também conteúdos, ***experiências de vidas que eu vou carregar pro resto da minha vida***, enquanto eu tiver vivo eu sempre vou levar isso como experiência, porque aqui *pra* mim foi onde eu tive oportunidades de conhecer pessoas praticamente do mundo todo, né, da América, eu conheci gente de todos os países da América, nesses cinco anos de curso conheci gente da América todinha, da Venezuela, do Equador, da Bolívia, do Chile também conheci, do Paraguai, de Cuba, então, de vários países aqui da América, dos Estados Unidos. [...]. (ENFF, Jul. 2011).

Emitindo sua opinião acerca da importância da ENFF, o coordenador geral GG diz que considera a mesma como uma das experiências mais significativas da classe trabalhadora construída no atual período histórico. Este espaço propicia a formação, a organização, a articulação e a unidade da luta da classe trabalhadora. Permite a resistência ao pensamento dominante e a institucionalidade burguesa.

> Eu acho que é talvez uma das experiências que a classe trabalhadora mais...uma das coisas mais significativas que a classe trabalhadora, o próprio MST, construiu no último momento histórico, no último período da história recente da luta de classes no Brasil. Eu acho que não há nenhuma outra experiência quanto assim tão significativa quanto a construção desse espaço e ***o significado que esse espaço tem pra formação, pra organização, pra articulação, pra unidade da luta da classe trabalhadora***, sobretudo, aquela que ainda resiste ao desejo e ao convite do pensamento dominante hoje, que é estar dentro dos espaços da institucionalidade burguesa e ali reivindicar seus reclames. A escola acho que vai numa outra direção. (ENFF, Jul. 2011).

Uma característica importante que marca vários momentos da Escola e, diariamente, antes das aulas começarem, são as míticas. As místicas são realizadas todos os dias entre 7:30 e 8:00 da manhã, antes do início das aulas. Os assuntos abordados nas místicas da ENFF estão sempre relacionados com personagens da história, com revoluções, principalmente, na América Latina, sobretudo, porque o curso, no qual compartilhamos o espaço é um curso que tem como viés principal essa discussão sobre a integração política da América Latina.

As temáticas abordadas na mística sempre se remetem a uma intenção de construir uma conscientização, seja por meio de lembranças dos que morreram lutando para construir

uma sociedade igualitária, seja pela encenação de acontecimentos reais contemporâneos que demonstrem indignação, sempre apontando para os problemas sociais e ambientais causados pela lógica perversa do capitalismo.

A mística é uma das dimensões formativas do Movimento, é uma maneira de manter viva a memória de luta dos movimentos sociais e seus sujeitos que se dedicaram a luta pela libertação das classes subalternas.

> Das diferentes dimensões formativas a serem trabalhadas, uma consiste no exercício da ***memória histórica***, por meio da ***Mística***, de modo a reavivar a ***memória de lutas de movimentos libertários*** passados e contemporâneos, bem como de figuras do povo que atestaram e atestam fidelidade à causa dos que vivem do trabalho. (CALADO, 2007. p. 118, grifo nosso).

As míticas eram encerradas pela manhã com os hinos do MST e da Internacional Comunista, quando as bandeiras da Via Campesina e do MST são hasteadas. Em nosso trabalho de campo na ENFF em julho de 2010, tiramos algumas fotos desses momentos, como podemos ver em nas **Fotos 08, 09, 10**.

Foto 8 -Hasteando as bandeiras – MST e Via campesina
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2010.

Foto 9 - Mística na ENFF (América Latina)
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2010.

Foto 10 - Mística na ENFF (Turma Milton Santos)
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2010.

Em julho de 2011, além do Curso Especial de Graduação em Geografia - Turma Milton Santos - as místicas eram realizadas pelos estudantes do Curso de Formação de

Dirigentes dos movimentos sociais[183], conhecidos como "Turma dos Movimentos Sociais". Depois, tínhamos para encerrar esse momento os gritos de guerra: Da turma Milton Santos: "Turma Milton Santos, prática e teoria, ocupando o espaço e construindo geografia". Da brigada permanente Apolônio de Carvalho: "Apolônio de Carvalho, internacionalista, na formação de quadros, para a luta socialista". Da turma do Curso de Formação dos movimentos sociais: "Olga lutou com determinação, na luta socialista, buscou transformação"- essa turma se dividia em NBs de nomes: Olga Benari, Filhos da Terra, Roseli Nunes e Balaiada.

Vamos mostrar algumas místicas que presenciamos durante nossa observação participante na Escola Nacional Florestan Fernandes em julho de 2011. A primeira, expondo as bandeiras dos movimentos camponeses e suas ferramentas de trabalho na **Foto 11:**

Foto 11 - Mística na ENFF (Bandeiras dos Movimentos Sociais e Ferramentas).
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

[183]***Teoria Política para Dirigentes dos Movimentos Sociais.*** É um curso nacional que concluiu a sua primeira turma em 2011, foi chamada de Turma Dandára. Foram 25 militantes que estudaram a história do Brasil e da América Latina, sociologia, economia política, filosofia e pedagogia. Objetivo central do curso é a formação de dirigentes, para a realização de atividades formativas na base de suas organizações e movimentos sociais (AAENFF, 2012).

A segunda, com um texto de Bertrol Brech, os estudantes-militantes narram e encenam a presença dos sujeitos excluídos da realidade atual, os moradores de rua, as prostitutas etc. Apontando como única solução, a ruptura com o sistema capitalista;

A encenação do caso da chacina dos moradores de rua em frente à igreja Candelária também esteve sempre presente nas místicas matinais. Acompanhada sempre pela música "Candelária" tocada, na maioria das vezes, pelo educando-militante En;

Houve uma mística feita pela turma de Dirigentes do MST[184], que teve objetivo de apresentarem o homenageado na qual a turma levará o nome: Oziel Alves. Assim, procuraram mostrar o histórico de sua luta e morte. Seu nome foi escolhido, por ser um jovem que morreu lutando, assassinado em Eldorado dos Carajás.

A temática dos agrotóxicos esteve presente durante as místicas. Com a colocação no centro do círculo da mística os alimentos saudáveis, verduras e legumes, os educandos-militantes entoavam poesias e frases que diziam respeito aos impactos causados pelos agrotóxicos na saúde humana e na natureza de maneira geral. Apontando para a necessidade cuidarmos melhor da natureza e de produzirmos alimentos saudáveis. Como podemos visualizar na **Foto 12**:

[184]***Teoria Política para Dirigentes do MST***. Eram trinta jovens, oriundos de acampamentos e assentamentos do MST de 15 estados, que faziam o curso. Este era direcionado para militantes do movimento que já possuíam uma trajetória orgânica no movimento. O objetivo do curso é preparar os militantes para qualificar o trabalho de base; executar atividades de formação, atuando como multiplicadores do conhecimento que aprenderam; debater elementos que contribuam para a organização dos acampamentos e assentamentos; e coordenar as atividades massivas; entre outros. A turma homenageou o militante Oziel Alves, assassinado em Eldorado dos Carajás, escolhendo-o como nome da turma (AAENFF, 2012).

Foto 12 - Mística na ENFF (alimentação agroecológica X agrotóxicos do agronegócio).
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

A crítica ao trabalho degradante do agronegócio foi outra temática abordada na mística. Num sábado de manhã, dia 23 de julho, uma parcela dos educandos-militantes representavam os trabalhadores rurais assalariados, enquanto outra parcela representava os proletários fabris (como podemos visualizar na **Foto 13**). Os educandos-militantes pronunciavam um texto que dizia respeito ao capitalismo e as suas formas de exploração degradante. Afirmavam a relação existente do agronegócio nacional com o capital internacional financeiro. Discutindo que por trás de sua roupagem moderna se esconde a exploração degradante do trabalho, inclusive, com a presença do trabalho análogo ao escravo. Assim, o trabalho, que permite ao ser humano transformar a natureza e, neste processo, se modificar e produzir cultura, no capitalismo ele se transforma em trabalho alienado. Dentre as músicas tocadas, uma tem descrito os objetivos claros do MST: "Nós vamos entrar na terra e não vamos sair, nosso lema é ocupar, resistir e produzir".

Foto 13 - Mística na ENFF (exploração do trabalho no agronegócio).
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

Na mística especial do dia 24, foi feita uma espécie de despedida da turma Milton Santos, juntamente com a turma de Movimentos Sociais. Foi trabalhada a primeira parte a partir da área do campo de futebol, numa homenagem à luta na América Latina feita pelos integrantes da turma dos Movimentos Sociais que discutia a invasão da Europa ao continente americano (Como podemos visualizar na **Foto 14**). Bem como a escravização dos povos indígenas e africanos. Inclusive, utilizaram uma citação de Ariovaldo de Oliveira a respeito de como o tempo-espaço indígena foi sendo moldado ao tempo-espaço do capital.

Foto 14 - Mística na ENFF (colonização na América Latina)
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

Depois as duas turmas continuaram numa marcha até chegar ao espaço das salas de aula. Ali foi feita uma homenagem ao Geógrafo Milton Santos, sua contribuição na luta internacionalista, inclusive sendo considerado como fundador do Fórum Social Mundial, sua contribuição ao debate da globalização, e ao debate de espaço.

Continuando a marcha, a próxima parada foi para plantar uma árvore e ler um trecho de um livro onde se discutia a formação dos solos, e a contribuição do Carlos Walter Porto-Gonçalves acerca da relação dos povos tradicionais com a natureza. E, mais adiante, a próxima homenagem, foi a Josué de Castro, o primeiro cientista a discutir com afinco e postura crítica o problema da fome no Nordeste. Podemos visualizar este acontecimento nas **Fotos 15 e 16**.

Foto 15 - Mística na ENFF (a importância da preservação do solo).
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

Foto 16 - Mística de encerramento do CEGeo na ENFF
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

Por último, antes de iniciar o almoço de encerramento, foi lida uma poesia, escrita e musicada pela turma Milton Santos, onde se fazia uma homenagem da contribuição de alguns geógrafos para luta dos movimentos sociais, além dos já citados, temos ainda, Ariovaldo de Oliveira, Orlando Valverde e Manuel Correa de Andrade.

O núcleo de base do qual participei, Margarida Alves, teve como tarefa apresentar uma mística sobre o Movimento Revolucionário 26 de julho. Apresentamos a mística a partir de poesias, textos, fotografias, vídeos da revolução cubana e de discursos de Fidel Castro. A mística foi dividida em alguns momentos principais: a animação inicial com violão e cantando uma homenagem ao Che: "sua querida presença, comandante Che Guevara". O segundo momento é a apresentação do tema, a partir de um texto, que foi lido por mim. O terceiro momento foi uma sequência de vídeos sobre a revolução Cubana, os discursos de Fidel e alguns depoimentos da população falando sobre Cuba hoje (vídeo organizado pelo monitor Sd). Em seguida, tivemos uma poesia lida por Adr, educanda do curso. Finalizando com um grito de guerra: "pátria livre, venceremos". Fechando com a execução dos hinos e o grito de guerra das turmas. Esta foi a mística do último dia de aula da Turma Milton Santos, com a temática de gênero na Geografia – 26 de julho de 2011.

Contamos com a presença de mais uma turma que estava realizando um curso sobre Marx, com o professor José Paulo Neto. Que tinha o grito de guerra: "A bandeira vermelha, no mundo triunfará, e o fruto do trabalho, de quem trabalha será". Podemos visualizar esta mística na **Foto 17**.

Foto 17 - Mística na ENFF (turma de estudos de Marx).
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

No dia 28 de julho de 2011, ocorreu a cerimônia de encerramento do curso de Geografia na ENFF (como podemos visualizar nas **Fotos 18 e 19**). Todos reunidos ouvimos alguns representantes da Escola e do CEGeo falando sobre a importância do curso. Entre eles, o vice-coordenador do curso o Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes e o representante discente da CPP, Dw. Os dois contaram de maneira sucinta um pouco sobre a história do curso, desde a discussão para a sua implantação até a sua última etapa na ENFF. Expressaram os conflitos e as dificuldades que permearam este processo. Agradeceram a todos que fizeram parte do processo: professores, monitores, secretaria, coordenadores, funcionários etc.

> Na verdade o nosso curso ele tem vários momentos importantes, digamos no primeiro momento de construção e negociação desse curso, nós tivemos em segundo momento de trabalho que foi muito importante, que foi uma batalha *pra* gente garantir que a gente mantivesse a turma da Via Campesina e tivemos também dificuldades *pra* poder ser reconhecido e teria essa responsabilidade como Via Campesina, em ajudar a construir e conduzir o curso. Depois tivemos também essa responsabilidade de educandos na parceria, A UNESP, a Escola Florestan Fernandes e também o PRONERA de conduzir esse curso até o final. Muitas dificuldades ás vezes, mas com muita vontade e muita dedicação. Então nós estamos chegando nesse terceiro momento e de fato vai finalizar lá em Prudente, um momento formal lá das nossas defesas né, da nossa monografia. (Dw, ENFF, Jul. 2011).

Foto 18 - Cerimônia de encerramento
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

Foto 19 - Cerimônia de encerramento
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

Em seu discurso Dw refletiu acerca da importância de formarmos militantes-geógrafos. E a importância que tem o curso de Geografia para este processo. Fazendo a ressalva de que este foi o único curso do PRONERA que teve Tempo Escola na Escola Nacional Florestan Fernandes.

> [...] *pros* movimentos sociais, *pra* Via Campesina e para os trabalhadores foi uma grande conquista, a realização do curso e a nossa participação Via Campesina do curso. Então, tenho certeza desse compromisso cumprido, né, essa disposição de ***apropriar, de mais essa arma na luta dos trabalhadores que é uma oportunidade de ter acesso ao conhecimento***, de fazer com que de fato os trabalhadores tenha oportunidade de sentar numa cadeira de uma faculdade, de cursar um curso de nível superior. No entanto, como já dizia o Pizeta, né, tivemos momentos de dificuldades, momentos de felicidade, momentos de festa, tivemos momentos que uns deslanchavam, outros tinham mais dificuldades, mais o que é importante é que a partir desse momento nós somos todos militantes jovens e esse conhecimento que nós temos que pertence á nossa organização e pertence a classe trabalhadora. A partir de hoje não somos mais estudantes da UNESP. Seremos companheiros da UNESP na luta, na batalha com a classe trabalhadora, mas mais que estudantes teremos mais essa ferramenta do conhecimento enquanto militante jovem, *pra* que a gente possa dispor disso, aonde tiver e como for, no acampamento, no assentamento, na escola, conduzindo os movimentos sociais, as batalhas mais difíceis, colocar á disposição esse conhecimento que nós tivemos a oportunidade de ter acesso. Sem dúvida nenhuma nós temos essa certeza de que cada um em cada lugar vai estar disposto a ***ajudar construir a luta de classe*** [...]. (ENFF, Jul. 2011).

Para finalizar a cerimônia foi entregue um certificado que tem um caráter simbólico, pois não tem valor institucional, mas é uma forma da ENFF entregar uma amostra da

participação de mais uma turma na Escola. No final da cerimônia foi entregue uma placa de agradecimento que ficará na parede da ENFF, em nome da turma Milton Santos e da Via Campesina. Vejamos a placa na **Foto 20:**

Foto 20 - Placa de homenagem a ENFF afixada pela turma de Geografia da Via Campesina
Fonte: Trabalho de campo na ENFF em julho de 2011.

Dessa forma, a ENFF pode ser considerada como o ápice da relação entre os movimentos sociais e a universidade, tendo em vista que neste território é possível de se realizar,em conjunto com o curso de educação formal, todas as atividades que são propostas pelos movimentos sociais que perpassam a sua concepção de educação e de militância: as místicas; a não separação entre trabalho manual/intelectual; a organização das tarefas de alimentação, infra-estrutura, mística, limpeza etc. a partir da lógica de organicidade do Movimento baseada em núcleos de base; a prática agroecológica e da soberania alimentar; a solidariedade entre os povos; a internacionalização da luta etc.

5.8 - A FORMAÇÃO DE EDUCADORES-CAMPONESES-MILITANTES PELO PRONERA: O CASO DO CEGEO

> A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, que homens diferentes são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação diferente, esquece que as circunstâncias

> são, na verdade, modificadas pelos homens e que o ***próprio educador deve ser educado***. [...]. (Marx *apud* Loureiro 2004, p. 89-90, grifo nosso).

> Educador que, ensinando geografia, "castra" a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal. (FREIRE, 1999, p. 63).

Numa perspectiva freireana, o professor-educador deve ter consciência de seu papel de romper com a dominação do passado e contribuir para construir um presente livre da ideologia dominante que mantém a opressão e a desigualdade econômica. Todavia, partindo do princípio que a educação não muda o mundo, a educação muda às pessoas que, por sua vez, criam/recriam o mundo, a formação de educadores para a mudança ou para a manutenção é um território em disputa.

Para a consolidação de uma formação acadêmica articulada com as lutas sociais, é necessário que disputemos com a ideologia dominante o significado do campo. A produção teórica-acadêmica numa perspectiva emancipatória pode contribuir com a formação de intelectuais das classes subalternas que vão fazer esta disputa hegemônica. Como explica Lais Mourão Sá e Mônica Castagna Molina:

> Numa ***visão transformadora***, a educação não muda o mundo, mas prepara os sujeitos que vão fazê-lo. A pedagogia tem de ser pensada em articulação com a luta social, e precisamos ***disputar o imaginário da sociedade sobre o campo***, em contraposição às representações da elite. Para isso, a ciência produzida na academia pode contribuir com a formação dos intelectuais da classe trabalhadora do campo, que vão fazer essa ***disputa de hegemonia***. (2010, p. 77, grifo nosso).

Para engendrar este debate contra-hegemônico a respeito do campo é necessário que tenhamos professores-educadores-camponeses formados pela lógica dos movimentos socioterritoriais fazendo a disputa com a ideologia dominante. Todavia, as condições históricas ainda são precárias para a consolidação deste objetivo, como afirma Maria do Socorro Xavier Batista, as escolas do campo hoje são constituídas por profissionais com falta de conhecimento e de engajamento com os princípios da Educação do Campo, que desconhecem a realidade onde estão lecionando e, em sua maioria, esses educadores não são da própria localidade (BATISTA, 2007).

Corroborando neste sentido, Jsf estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia e militante da Pastoral da Juventude Rural, diz que entre os problemas enfrentados pelas escolas do campo, está o fato de que a maioria dos professores que lecionam nas escolas

do campo são da cidade e desconhecem a realidade de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Mesmo que sejam a favor da luta dos movimentos sociais, os mesmos não conseguem estabelecer um diálogo entre a teoria e a realidade, bem como encontrar nos elementos da própria realidade o conteúdo para as aulas.

> ***Porque os professores, na sua maioria, vêm da cidade***, não passaram por nenhum ***processo de luta***, de reforma agrária, de conquista... Acham bonito, tal, tal, mas não conseguem ainda ***dialogar entre a teoria e a realidade***, não conseguem compreender que ela ***pode estudar Geografia, a ocupação do território, a partir do processo de luta pela terra***. Não conseguem compreender que ela pode estudar língua portuguesa a partir dos costumes locais, [...] estudar matemática a partir da produção das famílias [...]. (UNESP, Jan. 2011).

Temos a necessidade urgente de pensar os direitos dos sujeitos concretos com suas especificidades: culturais, identitárias, ***territoriais***, étnicas ou raciais. Isto significa pensar em políticas focadas nessas especificidades. Os princípios, normas e políticas generalistas não têm garantido o direito às diferenças de gênero, ***classe***, raça, etnia, ***território*** etc. O protótipo de cidadão universal ignora as alteridades, as diferenças de gênero, classe, raça, etnia e território. Com a intenção de formar um profissional único de educação, num sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos às diferenças continuam não garantidos. Por isso, não temos, historicamente, uma tradição de formulação de políticas públicas, bem como de teorias e práticas, que tenha a formação de professores-educadores do campo como preocupação central. O caso da formação de professores-educadores das escolas do campo é uma formação específica que se faz necessária para garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, 2007).

É de fundamental importância que as universidades possam formar ***educadores-professores***[185] preparados para compreender a realidade do campo, por isso, estes educadores-professores devem ser oriundos dessa realidade. Camponeses-militantes que se tornam ***camponeses-militantes-estudantes***[186]na universidade e, em seguida, ***camponeses-militantes-professores*** nas escolas dos assentamentos. É, nesta perspectiva, que o PRONERA se insere a fim de cumprir esta especificidade formação na Educação do Campo.

> [...] As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir ***referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do***

[185] Todos militantes dos movimentos sociais são educadores, pois o movimento social educa e seus militantes e se educam mutuamente. Mas, nem todos os militantes têm como função ensinar, mediar o processo de ensino-aprendizagem. Este é um ofício, o ofício de mestre (ARROYO, 2000). Então, temos educadores e educadores-professores.

[186] Sujeitos de nossas entrevistas no Curso Especial de Geografia.

> ***campo brasileiro***. Milhares de educadoras e educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em ***Escolas de Família Agrícolas***, em ***escolas dosassentamentos do Movimento dos Atingidos Pelas Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra***, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.9, grifo nosso).

De acordo com Miguel Arroyo, os cursos superiores de formação de professores pelo PRONERA são a demonstração de que os movimentos sociais do campo estão colocando na pauta das políticas públicas o reconhecimento do direito que os povos do campo têm de uma educação que respeite a sua especificidade e exigindo que o Estado lhes garanta este direito. Os movimentos sociais têm construído parcerias com as universidades para formar professores-educadores capacitados para trabalharem com a especificidade do modo de vida dos povos do campo. Foram as expressivas experiências construídas pelos movimentos camponeses que serviram de base para formulação de políticas de formação de profissionais das escolas do campo. Outro elemento propiciado nestes cursos é a elaboração de elementos para a pesquisa que contribua para as propostas curriculares da formação de professores-educadores do campo. As experiências dos cursos de formação de educadores do campo em diálogo com os movimentos camponeses têm propiciado novas perspectivas para pesquisa, reflexão e configuração de políticas e currículos de formação de profissionais das escolas de educação básica do campo. Trazendo uma grande contribuição para o avanço do pensamento educacional emancipatório na atualidade.

> As ricas experiências de ***formação de educadoras e educadores do campo***, que acontecem nos cursos de Magistério, de Pedagogia da Terra, na ***graduação*** e pós-graduação, no conjunto de encontros, oficinas, estudos e reflexão sobre a prática educativa dos movimentos, oferecem horizontes para pesquisar, refletir e configurar políticas de formação de educadores(as) do campo. Fornecem indagações instigantes para superar estilos ultrapassados e para interrogar os currículos, as políticas e as concepções de formação de profissionais da educação básica. Uma contribuição para o pensamento educacional que merece ser olhada com atenção e incorporada na formulação de políticas públicas. (2007, p. 19, grifo nosso).

Existem três vantagens estratégicas para a formação de professores[187] oriundos dos próprios assentamentos. A primeira é a ***elevação do grau de instrução*** dessa população. A

[187] O termo ***professor*** [...]. Refere-se às discussões acumuladas nas lutas do magistério pelo resgate da profissão do professor, vinculando-se a uma referencial teórica com base em pesquisas acadêmicas sobre o processo de profissionalização docente. Vale ressaltar que o âmbito desse debate, o professor dispõe de saberes profissionais, construídos na interface entre a prática docente e o conhecimento acadêmico. Todavia, nas relações todo

segunda é o ***envolvimento desses profissionais com a comunidade***. E a terceira é a melhoria de qualidade de ensino nas escolas do campo tendo em vista a utilização de ***conteúdos e metodologias específicas*** para realidade dos assentados.

> Estratégia de ***formação de professores residentes nos próprios assentamentos*** mostra-se triplamente vantajosa, pois eleva o nível cultural e de instrução da população assentada, investe em ***profissionais da educação compromissados com a comunidade*** e propicia a ***melhoria da qualidade de ensino nas escolas do campo***, mediante o ***desenvolvimento de metodologias específicas*** que consideram a especificidades do contexto socioambiental a diversidade cultural. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a, p. 32, grifo nosso).

O objetivo com a formação desses educadores é a construção de "[...] uma escola na qual os professores têm orgulho de ser profissionais do ensino, porque se sabem lutadores pela conquista permanente da terra, pela construção de uma educação transformadora e cidadã para todos. [...]". (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 224). A proposta de formação ***de professores-educadores assentados*** não se trata apenas de uma solução pragmática para a escassez de educadores habilitados nos assentamentos, mas também de uma aposta na hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem será favorecido pelo fato de os educadores compartilharem com os educandos a mesma ***linguagem, cultura e histórica de luta***, o que lhes possibilita assumir o ***papel de agentes dinamizadores da vida cultural das comunidades*** (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 28).

A formação de educadores e educadoras do campo ocorre partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e através das lutas dos movimentos socioterritoriais camponeses por seus direitos à terra-território, ao modo de vida camponês, à educação e à escola. Na relação dos movimentos sociais do campo com a teoria pedagógica da Educação do Campo estes defendem o vínculo com a ***cultura, à identidade e o território***, abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores (ARROYO, 2007). Nesta perspectiva, os movimentos socioterritoriais camponeses têm feito a "[...] defesa de uma política de formação e valorização docente e têm buscado formar professores para os territórios conquistados pela reforma agrária na perspectiva de fortalecer a identidade da Educação do Campo". (BATISTA, 2007, p. 186).

---

indivíduo pode exercer em alguma medida papel de educador, mas o professor e qualificado e socialmente legitimado para o trabalho docente na escola. (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 228, grifo do autor).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Os movimentos socioterritoriais camponeses propõem que nos cursos de formação de educadoras e educadores do campo estejam incluídos conhecimentos que dizem respeito às especificidades dos camponeses. A terra-território deve ser a temática central, pois lhe é inerente às questões relativas ao modo de vida, a cultura, a identidade etc. Temáticas como: o conflito e as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio, a concentração fundiária, a reforma agrária, a territorialização-desterritorialização-reterritorialização dos povos do campo, os movimentos socioterritoriais do campo etc. devem fazer parte do currículo da formação específica de educadoras e educadores do campo.

> Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as ***tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar***; conhecer os problemas da ***reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas***. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 11, grifo nosso).

Os cursos de licenciatura do campo deve ter a intencionalidade de estabelecer um diálogo entre os diferentes saberes técnico-científicos da academia e os conhecimentos tradicionais adquiridos pela experiência de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Ao mesmo tempo em que deve ser feito a crítica aos saberes ideologicamente conservadores (MENEZES NETO, 2009)

De acordo com Maria Isabel Antunes-Rocha *et al.* (2010), para Paulo Freire os saberes não podem ser apreendidos descolados da prática. Os saberes acadêmicos emancipatórios só tem sentido quando exercitados na própria prática docente, uma vez que as competências e os saberes necessários ao exercício da docência só fazem sentido se trabalharmos no exercício do fazer. Ele elenca vários saberes que considera como indispensáveis ao exercício de docência numa perspectiva libertadora. Segundo o autor ensinar exige:

> [...] rigorosidade metódica; pesquisa; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de descriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos;

> apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciência de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. (ANTUNES-ROCHA *et al.,* 2010, p. 67-68).

Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos, o materialismo histórico-dialético é um instrumento de compreensão da realidade que permite contemplar este conjunto de saberes necessários à formação de educadores-camponeses-militantes numa perspectiva libertadora. Este pressuposto teórico-metodológico tem relevância para a formação dos educadores a fim de superar a alienação e construir a autonomia em relação ao modo de produção do capital (SÁ; MOLINA, 2010).

Para a criação de um curso de formação de professores do campo é necessário pensarmos no perfil desse educador que será formado. Isto requer que respondemos qual é a concepção de educação que temos e qual é o projeto de escola do campo que queremos a fim de buscarmos a construção coletiva com os próprios estudantes-camponeses de um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para a Educação do Campo. Como explica Maria Izabel Antunes-Rocha:

> Para a criação de um curso destinado à formação de professores para atuação específica no campo, entendeu-se que seria preciso, primeiramente, refletir sobre o ***perfil de educador que se queria formar***. Para isso, seria necessário responder a perguntas, tais como: Em qual realidade escolar este educador irá atuar? Como ela se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências este educador deve ter para atender às necessidades dessa realidade? Qual é o projeto político-pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Que processos de ensinar e aprender viabilizar? Que processos educativos vivenciar na formação para a docência? Que competências? Que percursos acadêmicos? [...]. (2009, p. 40, grifo nosso).

Para responder estas questões é necessário pensar uma formação que contemple, simultaneamente, os processos de ***docência***, de ***pesquisa*** e de ***intervenção*** como competências fundamentais para o educador do campo. Isso exige um repensar dos ***conteúdos***, dos ***tempos-espaços*** e das ***metodologias*** dos cursos de licenciaturas até então em vigor, sem desconsiderar o acúmulo de experiências já existente em nossas universidades. Neste sentido, os artigos 12º e 13º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em consonância com o artigo 67 da LDB, trata da formação dos profissionais da Educação do Campo, formação inicial e continuada em todos os níveis e

modalidades, e indicam aos centros formativos alguns componentes necessários para a formação desses educadores. Estes componentes são os seguintes: O respeito à ***diversidade cultural*** e aos processos de interação e transformação existente no campo brasileiro; O efetivo ***protagonismo*** das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva; O ***acesso ao conhecimento científico e tecnológico***, tendo por referência os princípios éticos e a democracia. Para atingir estes objetivos, é necessário centrar a atenção da formação nos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, ético, cultural e profissional (ANTUNES-ROCHA, 2009).

Outro dispositivo legal que garante a especificidade da identidade das escolas do campo se encontra na Resolução do parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica. No seu artigo 7º, o mesmo trata da organização institucional da formação dos professores que levará em conta os seguintes elementos: "I. A formação deverá ser realizada em processos autônomos, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; II. Será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos departamentos e cursos de áreas específicas". (*apud*ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 44).

Pesquisas revelaram que a Educação do Campo em nível superior tem condições de aprendizagem distintas dos cursos da educação básica. Os cursos de ensino superior não têm problemas de infra-estrutura como é o caso de muitas escolas do campo da educação básica. Isto se deve ao fato de que os cursos são desenvolvidos em parceria com universidades. Estas possuem uma infra-estrutura já consolidada como laboratórios, sala de informática, bibliotecas etc. Todavia, existem algumas exceções, em algumas universidades que os cursos funcionam em caráter especial, ou seja, não é um curso permanente como o regular, alguns espaços da universidade são restringidos. Esta é uma atitude preconceituosa para com as classes subalternas que estão conquistando a universidade. Mostrando o descomprometimento da instituição parceira para com o curso.

> No caso dos ***cursos de formação de educadores*** e dos técnicos, as condições de aprendizagem são bastante diferenciadas, pois as aulas em geral ocorrem em instalações das ***universidades*** ou em instituições escolares como o instituto de Educação Josué de Castro, no Rio Grande do Sul. São espaços que possuem estrutura administrativa, recursos didáticos como biblioteca, salas de informática e audiovisuais, salas de aula, laboratórios, além de uma estrutura de acomodação e alimentação para o acolhimento dos alunos no período das aulas presenciais. Entretanto, identificaram-se situações em que a universidade atribui aos cursos do Pronera um "***caráter especial***", imprimindo uma postura discriminatória aos seus alunos, na medida em que

> restringem o acesso a espaços e equipamentos como biblioteca, computadores e equivalentes. Essa é uma questão decorrente do baixo grau de envolvimento e de compromisso das instituições parceiros a ser enfrentada pelo Programa. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b, p. 41-42).

Esses cursos de ensino superior vêm suprindo uma necessidade histórica de acesso dos jovens camponeses ao ensino superior. O projeto político-pedagógico de alguns desses cursos de formação de educadores-professores tem satisfeito às necessidades dos educandos, ultrapassando inclusive as exigências legais do Ministério da Educação (MEC) para o seu funcionamento (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b).Os cursos de licenciatura do PRONERA são realizados em universidades reconhecidas pelo MEC. A Pedagogia da Alternância[188] é a metodologia utilizada para que o curso tenha vínculos com a realidade dos assentados. Os períodos de aula são realizados em janeiro e fevereiro e em junho e julho. É o denominado ***Tempo Escola***. O restante do ano, ***tempo- comunidade***, os estudantes permanecem em suas comunidades socializando as teorias que aprendeu e colocando-as em prática, no assentamento e nos movimentos sociais camponeses(ANDRADE; DI PIERRO, 2004a). Este diálogo ***teoria-prática*** forma o que denominamos de***práxis,*** é a união entre ***reflexão-ação***.

Na articulação Tempo Escola e Tempo Comunidade, no caso do Curso Especial de Graduação em Geografia, a fim de cumprir a especificidade da licenciatura temos as disciplinas de ***Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino em Geografia***. Estas seguem as exigências da matriz curricular do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP 02/2002). São 405 horas de estágios de prática de ensino vinculados às disciplinas pedagógicas e 400 horas de componentes curriculares de formação pedagógica nas disciplinas do núcleo específico da licenciatura. A finalidade dessa matriz curricular é a de garantir a ***articulação entre a teoria e a prática***. Para permitir uma articulação entre teoria e prática - prática pedagógica e de pesquisa - por meio dos estágios, foi implantado o "caderno de campo", essencial para a formação simultânea de professor e pesquisador (UNESP, [2005?]). De acordo com Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia, este "caderno de campo" tem o objetivo de "[...] auxiliar na construção da memória do educando ao permitir o registro do percurso trilhado nos processos de ***observação diagnóstica***, tanto da escola como de sua comunidade, e também dos passos seguidos no desafio de exercitar a prática docente". (UNESP, [2005?], p. 24, grifo nosso).

[188] Já discutimos esta metodologia ao longo do texto.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A observação diagnóstica é importante para conhecer a realidade da escola e da comunidade em cada assentamento que tem a sua especificidade. As escolas dos assentamentos encontram bastante dificuldades de lidar com a correlação de forças existente entre os objetivos dos movimentos sociais e o Estado. As escolas estaduais têm que seguir um currículo em comum para todas as escolas do Estado, bem como tem que passar por avaliações homogêneas que são aplicadas em todas as escolas estaduais. Logo, é fundamental para quem vai começar a exercer a sua função de professor nas escolas do campo conhecer a fundo como esta disputa de territórios imateriais ocorre na prática. Considerando os conflitos e disputas da proposta do Movimento e a proposta do Estado na escola de seu assentamento, Rn explica:

> [...] por ser uma ***escola do Estado*** a gente também tem que atender a "deus e ao diabo", né, a gente tem que também fazer o que o Estado quer. Então assim, por mais que a gente tem um trabalho todo diferenciado e tal, aí vem lá uma Prova Brasil, nós temos que aplicar. [...] às vezes a gente já tem os combinados, a gente faz, mas aí o Estado vem com aquele regimento, com aquelas normas, com aquelas coisas, e aí a gente é obrigado a trabalhar dentro... Então, são várias coisas, não só isso, né, até eu estou trabalhando isso no meu trabalho [monografia[189]]. (ENFF, Jul. 2010).

O estágio supervisionado desenvolvido ao longo do Curso Especial de Graduação em Geografia tem objetivo de cumprir duas funções. O primeiro é o de propor o desafio de ***antecipar a prática docente***, como em qualquer em todo curso de formação de professores. O segundo objetivo está relacionado com as intencionalidades dos cursos do PRONERA, que é o de estabelecer uma reflexão a partir da realidade de sua comunidade para poder ***intervir nesta realidade***. Sendo assim, busca-se com o estágio fomentar um permanente ato de reflexão sobre os impasses e soluções da prática pedagógica a partir da realidade específica. Estas reflexões sobre a realidade na quais os educandos-camponeses se encontram inseridas contribuem para que os mesmos possam pensar na emergência de ***políticas públicas*** na área da educação articulada às questões da reforma agrária (UNESP, [2005?]). De acordo com Jsf, sua contribuição na comunidade durante esse período de estágio supervisionado, "É no debate, [...] eu não sou formada ainda, então, não posso pegar aula. Então, é no debate, na discussão [...]". (UNESP, Jan. 2011).

Mais um recurso pedagógico importante utilizado no CEGeo diz respeito aos relatórios apresentados após a realização das atividades de estágio no período do Tempo Comunidade. Estes relatórios têm o objetivo de sistematizar os objetivos, a metodologia e a

[189] Participei como co-orientador desta monografia.

avaliação das atividades de estágio desenvolvidas pelo educando. São avaliadas pelo corpo docente responsável pelas disciplinas pedagógicas e as experiências são socializadas com o restante dos educandos em forma de seminários no Tempo Escola (UNESP, [2005?]).

Os docentes dos cursos de licenciatura do PRONERA são da própria universidade parceira ou são indicações dos movimentos sociais. Os critérios para essa seleção vão desde a formação na área específica da disciplina, à afinidade com os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia freireana, com os movimentos sociais e com a Educação do Campo. Em outras palavras:

> Os professores responsáveis pelas aulas, orientações de estágio e produção de material didático nestes cursos fazem parte do quadro de docentes da universidade ou são indicados pelo movimento social, tendo como critérios de escolha o ***domínio do conteúdo da área específica, a afinidade com a metodologia proposta (freireana), a experiência com formação de professores e com movimentos sociais e a motivação para o trabalho com Educação do Campo***. [...]. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b, p. 45, grifo nosso).

A partir desses pressupostos podemos considerar que a licenciatura em Geografia construída no CEGeo se enquadra no contexto da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais. Os professores formados a partir desse contexto estarão comprometidos com um ensino de Geografia diretamente relacionado com a realidade territorial camponesa. A fim de auxiliar na construção de uma Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que auxilie em seu processo de resistência ao capital.

Isto significa que a formação dos educadores de Geografia no CEGeose dá na perspectiva de difusão na escola de conceitos políticos-ideológicos a favor das classes subalternas. Corroborando neste sentido, Ariovaldo Umbelino de Oliveira vai dizer que a formação e a difusão destes conceitos dependem da postura política-ideológica assumida pelo professor em sala de aula. Tendo em vista que a escola é um espaço de formação de ideologias, ou formam-se professores que trabalharão na perspectiva de ensinar uma Geografia para formar trabalhadores ordeiros ao capital, ou para desenvolver uma consciência crítica para exercício da cidadania em sua plenitude.

> [...] a transmissão/formação desses conceitos passa necessariamente pela questão ideológica, da ***ideologia de classe*** que ele, professor, professa. Esta ideologia é que dá parâmetros para a definição e escolha da geografia que ele ensina. Nos dia de hoje só tem havido lugar para duas grandes vertentes ideológicas no ensino de geografia, ensinar uma geografia que cria, desde o

> início, trabalhadores ainda que crianças, ***ordeiros para o capital***. Ou ensinar uma geografia crítica, que forma criticamente a criança, voltada, portanto, para seu desenvolvimento e sua ***formação como cidadão***. Uma geografia preocupada desde cedo com o papel que estas crianças/trabalhadores terão no futuro deste país. Uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem ***formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar*** em relação ao futuro, que lhes permita finalmente construir o futuro. (1994b, p. 143-144, grifo nosso).

Com relação aos educandos que participam dos cursos do PRONERA de Formação de Educadores, estes são oriundos de diversas realidades. De vários assentamentos de diversos estados do país. Os critérios e a metodologia para a seleção dos assentamentos a serem beneficiados baseia-se em uma distribuição numérica de cotas ou indicações de candidatos que varia entre um a quatro para cada projeto (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b, p. 42). No caso específico do CEGeo, é necessário ressaltar a importância que tem a seleção previa que é feita internamente pelos movimentos sociais, ou seja, existe uma indicação dos movimentos sociais para poder participar do processo seletivo. Os militantes que vão fazer os cursos do PRONERA não representam a si mesmos, mas sim, o Movimento na qual fazem parte. Muitos deles, já atuavam como educadores em seus assentamentos ou acampamentos nas escolas itinerantes. O critério para indicação é que os mesmos sejam ***educadores-militantes*** e, assim, possam aprofundar seus conhecimentos e retornar para a comunidade para trabalhar a partir dessa base. No caso da Rn, ela explica que foi indicada pelo setor de educação justamete para fortalecer o debate da Educação do Campo na sua comunidade.

> [...] eu vim *pro* curso de Geografia não pela escola, eu vim pelo ***setor de educação***. Eu fui indicada pelo setor de educação *pra* vim *pro* curso. [...] Tem assim... a indicação, os critérios é você *tá*...ser militante, ser ***educador***, mas ser ***militante*** [...]. E aí eles fizeram uma avaliação, achou que eu atendia os critérios e aí me indicou *pro* curso, e assim, naquele sentido de dar resposta *pra* minha base. Então eu venho aqui, mas eu não venho aqui por mim, eu, Rn, vindo aqui estudar, não. Eu tenho a responsabilidade de vim aqui estudar e o que eu conseguir abstrair aqui no meu estudo ***trabalhar com a minha base***, aplicar na minha base. (ENFF, Jul. 2010).

O educando Ed explica que a militância é o principal requisito para se chegar até o curso. Assim, considera que sua inserção no curso nasce na primeira vez que participou de um acampamento. Com a falta de educadores-militantes para lecionar nas escolas itinerantes dos acampamentos, ele começa a contribuir com esta tarefa no acampamento e depois no assentamento. Assim, a fim de qualificar seu trabalho de educador ele foi indicado para vim fazer o curso de Geografia.

> O processo *pra* chegar no curso, primeiramente precisa *tá* militando no movimento social, né. O processo *pra* chegar no curso teve assim uma longa história desde o primeiro dia que eu acampei com meus companheiros na BR 158 entre Laranjeira do Sul e Rio Bonito do Iguaçu [PR] [...]. Eu fiz um curso que chamava ***prolongado*** e esse curso dava [...] formação ideológica, formação política. Aí na época tinha a discussão dos movimentos sociais abraçar a luta pela educação, já existia há muito tempo, mas num primeiro momento se queria criar as chamadas ***escolas itinerantesnos acampamentos***, e aí faltava um pessoal, ou seja, faltava militantes *pra* contribuir nessa área. E como a escola itinerante ela precisava dos educadores que fossem da própria realidade aonde estava inserido o acampamento, eu então sugeri meu nome, ele foi aprovado, e aí então contribuí nessa escola por todo tempo que eu *tava* acampado, e aí depois que eu fui assentado também contribuí na escola. Então, foi discutido meu nome no Estado *pra* mim ***qualificar a minha formação*** e então hoje eu *tô* aqui fazendo o curso de Geografia. (ENFF, Jul. 2010).

O educando Gtb é oriundo da ***Escola Família Agrícola*** do município de Pinheiros no Espírito Santo e foi indicado pelo coletivo de professores da escola - cuja regional: RACEFFAES é ligada a Via Campesina - para fazer o curso de Geografia a fim de que pudesse retornar para contribuir como monitor na escola onde estudou. Durante os dois primeiros anos do curso ele já trabalhou na escola.

> O curso de Geografia chegou na minha vida através das ***Escolas Família Agrícola***. No momento em que eu estudava na Escola Família Agrícola... que conheci o Movimento Sem Terra, eu *tava* justamente terminando segundo grau na Escola Família e *tava* num período de auge mesmo de participação também no Movimento Sem Terra, né. E nesse período que eu *tava* saindo da escola, os professores, os monitores, como é o costume da escola, a maioria dos professores que dão aulas nas Escolas Famílias são ex-alunos. Pelo menos na época que eu trabalhei lá, 60% dos professores são ex-alunos, né. Então, na perspectiva de eu ***voltar pra ser monitor na Escola Família***, eu fui indicado, porque a escola fazia parte da Via Campesina [...] eu fui indicado *pra* poder fazer esse curso ***pelo coletivo de professores***, pelo coletivo da (RACEFFAES) a representar as Escolas Família na perspectiva de voltar a contribuir com a Geografia das Escolas Família. Bom, aí depois cursando aqui o curso de Geografia nos primeiros dois anos eu trabalhei na Escola Família, trabalhei em Pinheiros, trabalhei na escola que eu saí [...]. (UNESP, Jan. 2011).

O educando-militante Acn também explicou como foi o processo para sua chegada até o CEGeo. Ressalta dois motivos que justificam sua presença no curso. O primeiro motivo de sua entrada no curso ocorre devido a sua contribuição nas escolas itinerantes do Movimento Sem Terra no Paraná. Além do edital que exige o vínculo com os assentamentos da reforma agrária, o Movimento discutiu internamente e o indicou para que pudesse dar continuidade ao seu trabalho vinculado as escolas itinerantes. O segundo motivo foi uma intenção pessoal de continuar estudando.

> Então, com base na contribuição que eu tinha na ***escola itinerante***, a discussão do Movimento Sem Terra no Paraná [...] *pra* além do edital do curso que exigia pessoa com vínculo com a reforma agrária, assentados. O Movimento abraçou essa causa (como é um dos propositores do curso) e também ***discutiu internamente nos estados as pessoas que poderiam fazer esse***

> ***curso*** e, então, por parte do ***Setor de Educação*** e vinculado à perspectiva da escola itinerante de ampliar o entendimento *pros* anos finais do ensino fundamental também em outras regiões e outros espaços, eu fui uma das pessoas indicadas *pra* fazer o curso em função dessa demanda do Movimento. E a discussão que foi feita também veio de encontro a uma perspectiva pessoal que eu tinha de formação, de continuar estudando, eu há pouco tempo tinha deixado de estudar em função que eu tinha concluído o nível médio de ensino, então duas coisas que se casaram e eu vim fazer o curso a partir daí. (ENFF, Jul. 2011).

Outro educando-militante e educador das escolas itinerantes que foi indicado para fazer o curso foi o GB. Ele estava na coordenação de uma escola itinerante no Paraná e então o Movimento avaliou que ele precisava de um curso superior para qualificar sua atuação nas escolas. Relata que inicialmente pretendia fazer pedagogia, pois trabalhava apenas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, mas depois a escola passou a ter os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, então, ele começou a lecionar Geografia.

> [...] como eu tava contribuindo na ***coordenação*** dessa ***escola itinerante "Caminhos do Saber"*** que fica em Ortigueiras [PR], como eu estou nessa frente então, na reunião do Movimento, da Estadual, aí o pessoal então avaliou o meu nome dizendo que necessitava de ter um curso superior, e passamos essa avaliação no Estado, aí eu fui encaminhado *pra tá* cursando, fazendo esse curso superior de Geografia aqui em São Paulo. Digamos no começo a minha intenção não era fazer Geografia, era fazer Pedagogia. Eu vim *pro* curso no começo por essa indicação, mas eu no começo me senti bastante perdido e tal, [...] porque nesse momento eu trabalhava com crianças de até dez anos, a gente tinha só os anos iniciais. Passados os próximos anos que a escola foi tendo os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que aí então eu ***passei a trabalhar como educador de Geografia*** dessas turmas, que era pessoas que vinham de fora que davam essa disciplina. E que deu muito problema e tal, e que o próprio acampamento disse: "Não, se tu *tá* estudando tu tem que pegar essas aulas". Aí eu me inscrevi no edital, tal, e acabei pegando as aulas. (ENFF, Jul. 2011).

A educanda-camponesa Lsn, fala da importância do trabalho em sala de aula nos assentamentos, tendo em vista de se tratar de uma realidade que ela já vivenciou.

> [...] Eu também acho importante essa contribuição onde a gente *tá* inserido dentro dessa prática também em sala de aula *pra* gente mostrar a nossa realidade de aluno, todo o meu processo que eu estudei, desde a quinta série do ensino fundamental até o ensino médio dentro do assentamento, né. Então, ***a gente conhece a realidade inserido no que a gente tá e agora avaliando o conhecimento acadêmico eu acho que a gente pode contribuir mais na formação dos alunos de assentamento***. Eu acho importante, então, a gente contribuir nesse processo de educação. (ENFF, Jul. 2011).

Para exemplificar a existência de educadores-professores de escolas de seus assentamentos que são estudantes do Curso Especial de Graduação em Geografia, temos a Rn que atua como educadora-professora da escola em seu assentamento, além de fazer parte do setor de educação do MST. A educanda-camponesa do CEGeo e militante do MST, conta como é a sua experiência na escola de seu assentamento, Valdício Barbosa dos Santos, onde

coordena uma Escola Estadual. É uma escola que busca a interação com toda a comunidade. Lá, eles conseguiram implantar a proposta de educação do Movimento, metodologia do plano de estudos e dos temas geradores.

> Moro no assentamento Valdício Barbosa dos Santos, em Conceição da Barra, extremo norte do Espírito Santo. Eu faço parte do MST, atuo no setor de educação, eu sou ***educadora na escola lá do assentamento Valdício***, a escola Valdício Barbosa dos Santos. Então, a escola ela é uma ***escola do Estado***, mas que a gente trabalha com a ***proposta de educação do MST***. Todas as escolas de assentamento do norte do Espírito Santo a gente trabalha através do ***plano de estudo***, que é a ***metodologia da proposta de educação do MST*** na escola, e a gente trabalha através dos ***temas geradores***. E aí esse plano de estudo a gente tem que abranger não só os educandos na escola, mas também as famílias, esse é a proposta do setor de educação do MST. [...]. (Rn, ENFF, Jul. 2010).

Outro estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia que é educador-professor é Als, militante do MPA. Als trabalha na Escola Família Agrícola de Pinheiros no Espírito Santo desde 2001. Ele leciona história e Geografia. O termo utilizado para designar os educadores nesta instituição é o de monitor. Pelo fato dele ser, ao mesmo tempo, estudante e professor, afirma que nos cursos de pedagogia da alternância essa separação não é tão rígida, pois muitos exercem estas duas atividades simultaneamente.

> [...] Então, a ***Escola Família Agrícola de Pinheiros*** [ES], num primeiro momento, já era uma alternativa de estudo e acabou também se transformando num instrumento de resistência dos camponeses através da formação da juventude. Então, hoje eu trabalho na escola com a área de ***História e Geografia*** há nove anos praticamente, eu entrei lá no ano de 2001 como ***monitor*** [educador]. No ano de 99 eu me formei como técnico em agropecuária numa outra escola família agrícola... e em 96, 95 eu concluí a oitava série na escola que eu trabalho hoje. Então, de 92 *pra* cá a minha vida cotidiana é basicamente o envolvimento direto com as atividades da educação, ***ora como estudante, ora como educador***, né. Mas, a gente hoje pode conversar que na dinâmica da ***pedagogia da alternância*** não há como diferenciar muito, somente por funções específicas, mas no processo de ensino aprendizagem aí é difícil *pra* poder discernir ***o que é estudante, o que é educador.*** (ENFF, Jul. 2010).

Outro sujeito que é educador-militante e, também, estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia, é GM. No contexto da sua militância no MST, ele cumpre a função de educador nas escolas itinerantes dos acampamentos do Movimento. Veja, em suas palavras, como ocorreu a sua inserção como educador nas escolas itinerantes dos acampamentos do MST.

> [...] Então com 19 anos entrei no Movimento, fiquei um ano no Movimento, morando, pode-se dizer, no acampamento, e aí então depois de um ano que eu *tava* no acampamento eu resolvi aceitar o convite do acampamento *pra* começar a contribuir na ***escola itinerante*** que tinha surgido, então, nesse mesmo ano, final de 2003, no Paraná, então, começa a inauguração das primeiras escolas itinerantes. E em 2004, então, eu entro na escola, lá *pro* mês de abril de 2004

> eu entrei, então, comecei a contribuir enquanto ***educador***, a começar a participar de alguns cursos na secretaria estadual de educação, (OCIEDE) no Paraná, que oferece alguns cursos de formação de uma semana com os educadores [...] e então em agosto desse mesmo ano fui indicado pelo próprio acampamento *pra* ir cursar magistério no Rio Grande do Sul, no ITERRA. O magistério, então, pós-médio, só o técnico, né, parte de didática e tal, de como trabalhar em sala de aula, trabalhar os conteúdos, e essa questão toda. Aí, então, eu fiz esse curso, era de um ano e meio, fiz esse curso, terminei esse curso, continuei trabalhando lá em Cascavel na ***escola itinerante Zumbi dos Palmares***, e depois então em 2006 eu fui indicado *pra* escola *pra* ir *pra* Ortigueira nesse acampamento, o acampamento (...) Che Guevara, *pra* contribuir e fazer uma semana de formação com as famílias acampadas, explicar o que era educação do Movimento, como é que funcionava a escola itinerante, quais eram os objetivos, os princípios dela, essas questões gerais assim da escola em si. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

O educando do CEGeo e militante do MST da região Noroeste do Paraná, Acn, diz que já tem um contato na prática com as escolas itinerantes, mas começa a partir de agora, com a construção teórica que está participando no CEGeo e com sua participação no setor de educação do MST do Paraná, a se inserir numa discussão mais ampla que é a questão de como fazer para que nas escolas dos assentamentos sejam implantados uma educação que seja condizente com o projeto de sociedade defendido pelo Movimento.

> [...] A perspectiva educacional com que eu tenho contato é da ***escola itinerante*** e como eu tenho um vínculo mais próximo com a organização do Setor de Educação a nível estadual no Paraná, eu começo agora a me inserir numa discussão mais ampla que é discutir as ***escolas em assentamentos*** e discutir como a gente vai priorizar as áreas de assentamentos que tem escolas a nível de educação normal, nível médio, priorizar essa ***educação a partir do projeto de sociedade que é defendido pelo Movimento*** a partir de então. O vínculo e toda ***construção teórica*** que eu *tô* tendo contato recentemente indica isso. (UNESP, Jan. 2011).

O educando-militante Wd, também, relata sua experiência como educador:

> Eu já *tô* em sala de aula, já trabalho como educador, mas não assim educador contratado pelo município ou estado, trabalho junto com as escolas que nós temos no Rio Grande do Sul, são duas experiências que eu tenho, que é no Instituto São José de Castro, que é o ITERRA em Vilanópolis e o Instituto do Carmo em Pontal. ***Temos trabalhado nessa perspectiva de trazer o conhecimento pra que os educandos trabalhem vinculados á sua realidade de cada um*** [...]. (ENFF, Jul. 2011).

No que concerne a formação de educadores-camponeses-militantes, a educanda do CEGeo e militante do MST Jsn, diz que nos cursos do Movimento já trabalha como educadora, mas que pretende lecionar também na escola do assentamento que é uma outra realidade. Porém, deixa claro que sua atuação na escola deve ser concomitante com a sua militância. Embora esta relação entre tempo-espaço da militância e o tempo-espaço de atuação em sala de aula tem variações de uma escola para outra, a escola deve ser uma

ferramenta a mais para a militância. Um espaço com sua dinâmica própria, mas um espaço também de militância.

> [...] nesses centros nossos que tem os cursos que são via PRONERA eu já trabalho como educadora, mas assim, na escola do assentamento, eu pretendo ir porque [...] é uma outra realidade né, é mais o cotidiano. [...] Se a escola tem o entendimento da importância de fazer a militância [...] não é que tu deixa de ser militante, o contrário, tu fortalece que tu tem ***mais uma ferramenta***, que tu está ali falando é uma outra dinâmica também, tu tem muito vivo isso, mais forte ainda. Mas, depende da escola, como é que a escola concebe esses dois espaços né, que nem todos os educadores conseguem às vezes entender isso né, mas dependendo da escola é mais tranquilo, dependendo de outras não, daí então você tem que se organizar no tempo *pra* ver como faz a outra parte. Mas, a militância é permanente, né, a militância eu vejo assim, por exemplo, ***eu indo pra escola eu vejo que a minha tarefa continua da mesma forma, só que num espaço diferente***. (UNESP, Jan. 2011).

Corroborando neste sentido, o educando do CEGeo GB vai dizer que o curso representa para ele não só formação para professor, mas também, formação política. O curso o permite atuar como educador não só nos acampamentos e assentamentos, mas também, nos cursos de formação de educadores do próprio Movimento, atingindo assim, todas as escolas itinerantes no estado.

> [...] Acho não, tenho certeza que o curso não é só uma formação *pra* professor, ele é uma formação no âmbito do conhecimento político, econômico [...]. [permite] Ajudar não só a escola itinerante que eu estou, mas todas as (doze) escolas itinerantes do Estado do Paraná... porque eu posso não só trabalhar na escola como educador de Geografia, eu posso trabalhar nos ***cursos de formação*** que a gente tem com os próprios educadores dali. (ENFF, Jul. 2010).

Como o Curso Especial de Graduação em Geografia enfatizou, principalmente, os conceitos de camponês e de território, segundo o professor Clifford Welch, a tendência é que haja uma multiplicação desse debate chegando até a escala nacional. As pesquisas, debates e os estágios feitos nas escolas do Movimento, em EFAs, em escolas de assentamentos etc. correlacionando com o território camponês demonstram a relação do curso com o debate da Educação do Campo na vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Dito de outra maneira:

> Eles já começaram dar aulas, então eles vão poder multiplicar essa visão, esse uso da linguagem, eu acho que a Geografia *tá* bem equipada, é um curso perfeito para eles. [...] Tudo que eles fizeram, por exemplo, examinando as escolas do Movimento, (...) de Educação do Campo, como avançar e ***consolidar o território camponês*** foram temas que eles abordaram que foram criações desse processo [...]. (UNESP, set. 2011).

A partir do conteúdo debatido no curso, com a intencionalidade de romper com a ideologia dominante que tenta extinguir as identidades territoriais dos povos do campo, o

educando do CEGeo Lc, militante da Educafro e que pesquisa sobre os quilombolas, ao lecionar para estudantes da cidade, diz que o curso tem contribuído para a sua atuação em sala de aula no sentido de trazer elementos para mostrar um Brasil que foi escondido por força da ideologia dominante. Mostrar a luta e resistência dos sujeitos campo, seus territórios, sua cultura e a sua identidade: indígenas, quilombolas, faxinais, quebradeiras de coco, etc.

> Então, outra questão que eu acho que esse curso contribuiu também é na questão de eu ir *pra* sala de aula *pra* ver como que funciona hoje e como que a juventude pensa hoje, o Brasil e até a sua realidade que eles vivem. Então, através desse curso eu pude *tá* trazendo conteúdos e elementos *pros* educandos da escola que atualmente eu estou dando aula, um conhecimento que *pra* eles foi como se fosse, como se ele tivesse vendo um fantasma na frente deles, porque eles tomou um baque em ver que no Brasil ainda existe ***índios***, existe ***quilombolas,*** que tem outras categorias sociais ai hoje, a ***quebradeira de coco***, os ***faxinais no Paraná*** e que ainda existe ***rezadeira***, ***comunidade terreiro***. (ENFF, Jul. 2011).

Estas são as expectativas e as experiências que já estão sendo construídas pelos educadores de geografia e militantes dos movimentos camponeses e estudantes do CEGeo. Todos tem uma intencionalidade clara de utilizar a educação como um instrumento de libertação que auxilie na resistência a territorialização do capital e na reprodução da territorialidade camponesa.

5.9 - A FORMAÇÃO DE CAMPONESES-MILITANTES BACHARÉIS E LICENCIADOS EM GEOGRAFIA

> Eu perguntei se não aprendiam nada de Geografia. Não precisa, disse um deles, isso a gente aprende é no pé. Os igarapés vão *pro* Tocantins. Desce *pro* mar, é só olhá, né? No topo daquele monte não serve plantá. A terra é ruim. No baixo é boa. É no pé mesmo, andando e olhando[190].

> É o Movimento dentro da geografia e a geografia dentro do Movimento [...]. Se o movimento é social, popular, produzimos uma geografia social, popular. (SILVA[191], 2010, p. 7).

[190] Narrativa de um camponês da região do "Bico do Papagaio" (TO)(*apud* OLIVEIRA, 1994b, p. 135).
[191] Camponês-militante do MPA, educador da EFA-MEPES-RACCEFAES e educando do CEGeo.

Foto 21 - Mística na FCT/UNESP no início do 7º Tempo Escola
Fonte: Trabalho de campo na FCT/UNESP em Janeiro de 2010.

Para entendermos a relação do CEGeo com os movimentos socioterritoriais camponeses, podemos analisar a narrativa sobre a origem do CEGeo contada pelo educando-militante JV. Ele nos conta como foi o processo de gestação do CEGeo, processo este que entende que teve início em 1997 e que teve desde o seu início vínculo orgânico com os movimentos camponeses.

> O curso de Geografia foi um processo que... interessante que *acabamo* participando, porque a origem do curso... a minha participação se dá depois da marcha de 97, nós acabamos fazendo uma parceria com a Universidade de Juiz de Fora, 97, quando o Movimento acabou ganhando o auge, né, nacional e internacional, porque coincidia com a exposição do Sebastião Salgado, Saramago, do livro, e o Movimento foi projetado para o mundo por causa do massacre, e as marchas e tal... tanto é que a marcha em Brasília chegamos a reunir mais de cem mil pessoas [...]. Então, o Movimento tinha uma capacidade de aglutinar em torno dele todas as forças e a esquerda com todos os seus problemas que tinha, o Movimento tinha capacidade e a referência de em torno dele aglutinar, quer dizer, forças diferentes. E uma das iniciativas nossa, então, foi a construção do que nós chamamos a Consulta Popular, um processo de a partir da consulta, né, de ir articulando as forças e pensar o Brasil, e fizemos já em 97 o primeiro encontro nacional da Consulta com lideranças, dirigentes das diversas forças do campo da esquerda [...]. Tendo essa responsabilidade, essa tarefa, e entre as várias questões que nós combinamos, da combinação das frentes de atuação da Consulta que era as lutas, né, a elaboração teórica e, então, combinar debate político, a construção do projeto, a ação, as lutas e a formação. E aí umas das iniciativas era construir o que nós chamamos ***Curso da Realidade Brasileira***, vamos entender o Brasil, chega de ficar importando teoria, modelo... da Europa. Nós temos que construir... conhecer e construir nosso próprio projeto, a nossa própria teoria, e então, construímos os chamados cursos da Realidade Brasileira, era justamente entender os clássicos

> brasileiros que pensaram já o Brasil, e a partir daí, então, a gente ia elaborando o ponto de vista teórico e construindo, então, o primeiro curso de Realidade Brasileira Juiz de Fora. E eu, então, fui uma das pessoas que fui... participei desse curso, nós estudamos vários clássicos que pensava o Brasil sobre vários enfoques [...]. E, então, a partir desse curso, num dos momentos lá, a gente começou a discutir, a refletir da necessidade da gente preparar melhor a formação, e uma formação mais formal, nós tinha a formação política, mas tinha um vazio da formação, do reconhecimento disso. [...]. E aí, então, uma das pessoas que era... *tava* fazendo o curso de Realidade Brasileira, que era o Edgar que é o coordenador do Iterra, que é o nosso instituto, nossa escola de formação lá do Rio Grande do Sul, que é nacional, mas com sede no Rio Grande do Sul, ele disse: ó, se vocês ajudam a sustentar eu proponho lá no coletivo da escola *pra* nós criar um curso de EJA médio, fundamental e médio *pra* vocês, *pra* vocês que estão aqui e *pra* outros, nós podemos criar uma turma e tal, que tinha uma abertura, que tinha uma lei que permitia e tal, *pra* criar uma modalidade que permita que... nosso dilema era: se estudar como é que vai militar? Então, criar um curso que permita se cumprir a carga horária exigida e tal mas concentrar, vê se dá para conciliar militar e num período estudar e aí formalizar isso, ele ser reconhecido e tal. E aí, de fato, criamos essa primeira turma, fui *pra* lá junto com os demais, encontrei vários companheiros que fazem o curso aqui, a gente foi *pra* lá fazer o tal do EJA, fui terminar o fundamental porque eu tinha até a quarta série, terminei e fizemos o médio, dois anos e pouco de... e foi lá que na aula de Geografia do curso (...) nós gostamos da ideia. ***Geografia, o professor tava na aula de Geografia, EJA médio, nos despertou interesse no curso, nessa área***. E ficou que nós ficamos matutando, nós era um grupo de dirigentes que *tava* lá, conversamos. Como *tava* bem naquele período que *tava* abrindo vários cursos, né, aí o PRONERA *tava* ganhando força, tal, tal, abrindo curso *pra* lá e *pra* cá, reunimos um grupo: que tal nós propor? Continuar estudando e (tocar) um curso de Geografia, já que tem tanto curso aí vamos propor um curso de Geografia que não tem nenhum. E aí eu e o Dw, que éramos os dois da direção nacional que estávamos fazendo o curso ficamos com a tarefa de conversar com a direção nacional e sugerir o curso de Geografia. Aí, coincidia que o ***Bernardo também tava na articulação do PRONERA,*** e também tinha interesse, porque era a área dele e tal, aí eu lembro que a gente conversou com a direção assim rapidamente e o pessoal falou: "manda brasa, manda vê". [...]. O curso de Geografia acabou nascendo dessa articulação de Juiz de Fora, da Realidade Brasileira, contato com a Geografia no ensino médio lá no EJA e um grupo que hoje *tão* fazendo o curso assumiu, propusemos e começou a articulação, juntou com essa necessidade, a vontade que o professor aqui da Unesp tinha, e acabou que surgiu. E quando acabou sendo aprovado o curso nós que *tava* naquela origem lá, que era responsável do curso, acabamos automaticamente se inserindo e tal, fazendo parte. De qualquer forma foi bem interessante o processo que nasce *pra* chegar até onde chegou, né, e nós tem um grupo de companheiros que viveu essa, que ajudou... e o que motivou nós foi justamente o contato com a disciplina no EJA, no ensino médio que motivou um grupo *ae* que hoje está fazendo o curso. (ENFF, Jul. 2010).

Devido à especificidade que tem o Curso Especial de Graduação em Geografia dentre os cursos de graduação do PRONERA em diferentes áreas do conhecimento, se faz necessário entendermos a justificativa e os objetivos desse curso para compreendermos como o mesmo pode dialogar com os movimentos socioterritoriais camponeses de maneira a contribuir com o processo emancipatório engendrado por estes.

O perfil do curso se orienta pelos aspectos defendidos pelo PRONERA, mas por se tratar de um curso de Geografia bacharelado e licenciatura já propícia uma abordagem ampla e diversa da realidade. Permitindo aos educandos apreender as relações fundamentais que dão sustentação ao seu cotidiano e vislumbrar possíveis caminhos no futuro (UNESP, [2005?]). A

partir do Projeto Político-Pedagógico do CEGeo podemos compreender a especificidade da ciência geográfica para auxiliar na leitura de uma realidade plural e conflituosa realizada pelos movimentos socioterritoriais camponeses, permitindo nela intervi-la na perspectiva de um desenvolvimento territorial inclusivo. Em outras palavras:

> A ***ciência geográfica*** carrega no seu corpo teórico-conceitual um conjunto de conhecimentos que se colocam de ***forma estratégica para a compreensão do mundo contemporâneo***, assim como, para a ***intervenção na realidade*** mediante ações que busquem ***desenvolvimento territorial*** de forma inclusiva. ([2005?], p. 11).

Para Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1994a), a Geografia pode contribuir na tarefa de desenvolver no educando-camponês a capacidade de adquirir uma visão holística sobre a realidade. A Geografia propicia o entendimento de alguns conceitos advindos das ciências humanas: economia, política, sociologia, antropologia e das ciências da natureza: geologia, geomorfologia, climatologia etc. Com a compreensão da realidade enquanto uma unidade dinâmica e contraditória entre sociedade e natureza, a Geografia permite visualizar os territórios/territorialidades produzidos pela sociedade capitalista-classista-globalizada que se apropria de maneira predatória da natureza. Assim, nesta...

> [...] totalidade que envolve ***sociedade e natureza***. Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas ***desigualdades e contradições***, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (OLIVEIRA, 1994b, p.142, grifo nosso).

A concepção do espaço como ***totalidade*** está presente no pensamento de Milton Santos, para o mesmo, o espaço deve ser pensado como "um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de ***sistemas de objetos e sistemas de ações***, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. [...]". (1999, p. 51, grifo nosso). Assim, "O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da ***condição do social e do físico***, um misto, um ***híbrido***". (SANTOS, 1999, p. 71, grifo nosso). Logo, os objetos naturais e os objetos sociais estão em relação dinâmica com a sociedade.

A partir do materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico-metodológico podemos entender a realidade como uma totalidade, contraditória, produzida historicamente e territorialmente num permanente/constante processo de construção/desconstrução/recriação (OLIVEIRA, 2004). É o materialismo histórico e

dialético, também, que entende a possibilidade e a necessidade de mutação social devido à exploração/alienação/coisificação humana causada pelo modo de produção capitalista (LOUREIRO, 2004).

Esta é a perspectiva de construção de uma Geografia libertadora (WETTSEIN, 1994). Esta postura de uma Geografia libertadora visa à desconstrução da ideologia dominante ***fatalista neoliberal***, que prega que tudo está perdido, e o que resta é se adaptar (FREIRE, 1999). Esta Geografia como um instrumento de transformação social acredita que "outro mundo é possível", porque a história não acabou, pois vivemos no mundo das possibilidades (SANTOS, 2001). Esta posição significa a ruptura com a postura domesticadora que está relacionada com a reprodução da ideologia neoliberal e que auxilia na formação de mão-de-obra submissa ao capital urbano, legitimando, dessa maneira, o papel da educação enquanto mecanismo ideológico reprodutivista da sociedade classista-capitalista. Do lado oposto, a formação libertadora auxilia na formação de um cidadão crítico diante da realidade que se encontra subordinada ao modo de produção capitalista. Neste caso, Geografia e Educação do Campo formam um processo emancipatório que visa à humanização (CAMACHO, 2008).

Esta perspectiva geográfica de leitura da realidade traz muitas contribuições para o entendimento das contradições e conflitualidades territoriais produzidas na sociedade sob o modo de produção capitalista. Neste sentido, ela permite ao educando-camponês o entendimento crítico a respeito da sua própria realidade, construindo uma compreensão da essência constitutiva dos processos territoriais. De acordo comNoemia Ramos Vieira (2004) o contato com o conhecimento científico geográfico construído sobre sua própria realidade permite que o estudante adquira a capacidade de conhecê-la e compreendê-la criticamente, ou seja, ocorre a conscientização do indivíduo acerca de sua realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade. Ou seja, o objetivo é o de favorecer a transformação do educando num cidadão ligado à comunidade a que pertence (BRABANT, 1994).

A ciência geográfica ao permitir o entendimento do espaço, possibilita ao estudante o exercício da cidadania de maneira crítica. Em outras palavras: "[...] as questões da sociedade, com uma 'visão espacial', é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania". (CALLAI, 2001, p. 134). Nesta perspectiva, a Geografia enquanto ciência, e em sua análise da territorialização produzida por nossa sociedade capitalista, cabe um papel singular no auxílio para a transformação social, ou seja, instrumentalizar os alunos para que possam pensar criticamente

a realidade possibilitando um processo de mudança social (CALLAI, 2001; CAMACHO, 2008). Assim, a Geografia deve desenvolver no estudante-camponês-militante a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar/refletir/indagar criticamente sobre a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade (OLIVEIRA, 1994; CAMACHO, 2008).

De acordo com Noemia Ramos Vieira (2004), o papel da formação geográfica dos sujeitos no processo de transformação social se dá de forma indireta, é auxiliando os indivíduos a visualizarem as contradições presentes na realidade na qual estão inseridos e, consequentemente, instrumentalizando-os a pensarem formas concretas de superação dessas contradições. A instrumentalização[192] é a construção juntamente com os educandos-camponeses decondições para que possam compreender a existência humana para além da realidade empírica, compreendendo as determinações historicamente constituídas.

O conhecimento da Geografia deve servir como instrumentalização dos oprimidos para que sejam capazes de perceber a exploração capitalista da qual são vítimas, bem como, entender quem são os responsáveis por essa exploração e quais as estratégias que podemos nos utilizar a fim de rompermos com essa lógica dominante. Isto é, a Geografia deve proporcionar aos oprimidos o acesso às "chaves que abrem à prisão do sistema[193]", para que alcancem à liberdade (CAMACHO, 2008). Nesta perspectiva, concordamos com Luiz Carlos Batista (1995) quando diz que a Geografia deve servir para que os oprimidos percebam as estratégias daqueles que dominam e usam o poder em escala mundializada.

A partir da perspectiva teórica-política-ideológica-utópica que assumimos a favor das classes subalternas,Geografia deve servir para construir uma outra realidade, sendo direcionada a explicar as contradições e denunciar as desigualdades presentes nas produções territoriais. Explicar que o território é produzido pela sociedade em movimento, continuamente/dinamicamente/historicamente. Nesta dinâmica de produção espacial existem interesses antagônicos/classistas que devem ser revelados. A Geografia deve esclarecer "[...] como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinados momentos históricos e que esse processo implica uma transformação contínua". (OLIVEIRA,

[192] Estamos pensando em instrumentalização onde o conhecimento geográfico seja uma ferramenta que auxilie no entendimento da realidade. Permitindo que os sujeitos alcancem a autonomia intelectual que lhes permitam ler a realidade de maneira crítica, ou seja, atingindo a consciência crítica de que nos fala Paulo Freire (1981), que nos permite fazer e re-fazer as relações sociais como sujeitos histórico-geográficos (CAMACHO, 2008).

[193] Parafraseando a letra: *"Um dia me disseram/Quem eram os donos da situação/Sem querer eles me deram/As chaves que abrem esta prisão".* Humberto Gessinger/Engenheiros do Hawaii. Música: "Somos Quem Podemos Ser". Álbum: Ouça o que eu digo: não ouça ninguém.

1994b, p.142). Ao conseguir cumprir este objetivo, a Geografia poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento da nossa sociedade (VIEIRA, 2004).

A Geografia que defendemos é aquela capaz de revelar a essência dos fatos e que auxilie na mudança social por meio da conscientização dos sujeitos-estudantes a respeito das contradições do capitalismo e de sua natureza classista e exploradora. Incutindo nos educandos-camponeses a postura crítica necessária a atuação interventora do indivíduo diante da sociedade (CAMACHO, 2008). Concordamos com Ariovaldo Umbelino de Oliveira que a Geografia que buscamos é aquela "[...] comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, ***dividida em classes com conflitos e contradições***. E contribua para a sua ***transformação***". (OLIVEIRA, 1994b, p.143, grifo nosso).

A capacidade de conhecimento emancipatório presente na Geografia se deve ao fato de possuir uma relação intrínseca com a realidade. Daí, a facilidade de contextualização com o modo de vida camponês e os conflitos territoriais que enfrentam os movimentos socioterritoriais camponeses. Para Ruy Moreira (1994), sua importância está relacionada ao fato de ***a Geografia fazer parte da vida humana***, a partir do próprio fato de que todo dia vivenciamos a Geografia em nossos percursos geográficos. É no próprio cotidiano que se constitui o espaço geográfico, a partir de uma combinação de lugares e de relações entre lugares. Dessa forma, é que é constituído o espaço de existência dos homens, que pode ser a nossa casa, a escola, a igreja, o local de trabalho ou próprio mundo.

O conhecimento geográfico não é privilegio da educação formal, pois está presente no dia-a-dia de todos. Logo, "[...] não precisamos freqüentar a escola para comungar com a Geografia. Nós a percebemos e a aprendemos por força do nosso próprio cotidiano". (MOREIRA, 1994, p.55-56). Por isso, o CEGeo tem o objetivo de estabelecer um diálogo entre o conhecimento científico-acadêmico-geográfico e o conhecimento não-formal-geográfico trazido pelo camponês à universidade. Corroborando neste sentido, Carlos Walter Porto-Gonçalves vai dizer que existem comunidades tradicionais que acumularam conhecimentos geográficos em suas práticas cotidianas, como é o caso do "[...] enorme interesse que instituições de pesquisa de ponta, como a NASA, vêm manifestando pelo elevadíssimo índice de acerto na previsão do tempo meteorológico que fazem ***peritos*** das populações tradicionais do sertão semi-árido do nordeste brasileiro [...]". (2002, p. 221, grifo do autor).

Destaca com esta afirmativa a perspectiva do diálogo entre o conhecimento científico-geográfico e o conhecimento popular-geográfico das comunidades tradicionais que se relacionam com a natureza de maneira específica construindo na prática os seus próprios conhecimentos. Relata que muitos desses conhecimentos tradicionais estão em disputa, pois foram apropriados pelas grandes empresas que passaram a deter os direitos de propriedade intelectual sobre estes conhecimentos. Ou seja, "[...] populações que detém conhecimentos preciosos sobre espécies animais e vegetais e que hoje disputam os direitos de propriedade intelectual". (PORTO-GONÇALVES, 2002, p.221, grifo nosso). Rompe-se, assim, com a possibilidade de se estabelecer critérios para definir aqueles que sabem e aqueles que não sabem, pois existem diferentes modos de conhecer e saber. Em suas palavras: "Como se vê ficam indefinidos não só os limites entre as ciências, mas, também, entre ***diferentes modos de conhecer***, já não sendo possível traçar com tanta certeza o limite entre quem sabe e quem não sabe". (PORTO-GONÇALVES, 2002, p.221, grifo nosso).

Corroborando com esta reflexão, o estudante-militante do MPA do estado do Espírito Santo, Als, faz uma reflexão no sentido de pensar como é que o conhecimento acadêmico-científico geográfico pode contribuir com os camponeses para a sua reprodução enquanto modo de vida específico em seus territórios estabelecendo um diálogo com os conhecimentos populares. Assim como o conhecimento técnico-geográfico pode contribuir com as estratégias de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses na ocupação, na construção de novos assentamentos etc.

> [...] no interior da academia existe muita técnica, ***conhecimento técnico*** e existe também muita ciência que dá *pra* fazer novas técnicas. No caso específico da Geografia, por exemplo, as técnicas de ***geoprocessamento,*** da importância do geoprocessamento *pra* poder fazer o ***planejamento das nossas lutas, estudar as áreas que podem ser ocupadas pra poder fazer os assentamentos, planejar marchas, medir distâncias***. A importância da ***meteorologia****pra* poder planejar nossas festas, se vai chover no próximo final de semana ou se não vai chover... existe um ***conhecimento popular*** acerca disso, mas com as mudanças, com as perturbações climáticas o nosso conhecimento popular ele é limitado, né, *pra* poder indicar uma determinada chuva [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Numa perspectiva freireana, uma das funções do Curso Especial de Graduação em Geografia é fazer o estudante-camponês refletir sobre sua realidade, permitindo que sua vivência, curiosidade, prática-militante seja parte integrante do processo educativo. Para atingir este objetivo, se faz necessário que a Geografia esteja vinculada com a realidade local dos educandos-assentados. A valorização da ***identidade territorial camponesa*** deve ser o contraponto de resistência à homogeneização do capitalismo globalizado que tenta territorializar-se em todos os lugares transformando-os em espaços de produção/reprodução

do capital monopolista mundializado. Neste sentido, vejamos as contribuições de Rafael Straforini:

> [...] Faltam-nos muito esses ***valores de identidade e pertencimento*** num mundo que se pretende homogêneo, mas que é contraditório e diverso tanto nas relações entre os homens, e destes com a natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas. (2004, p.18, grifo nosso).

Nesta perspectiva de afirmação da identidade territorial camponesa - demarcando um território imaterial da vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária - o professor Clifford Welch diz que esse foi um dos enfoques principais do curso. Os educandos-camponeses-militantes se apropriaram destes conceitos e isto se reflete em suas análises feitas atualmente. Os conceitos de campesinato e de território tão difundidos durante o curso são utilizados em seus debates e isto será ampliado para outras escalas de organização do movimento chegando-se até a escala do global.

> [...] Agora o CEGeo faz uma contribuição por isso no curso do curso a gente trabalhou a ***identidade camponesa***, eu e o Bernardo, [...] se viu os alunos começando a assumir essa identidade durante o curso, falando sobre ***o território camponês***, criando uma melhor perspectiva maior do projeto do qual eles fizeram parte. Então, eles chegaram de vários pontos do país, de várias experiências, de várias influências [...] e eles foram acumulando uma perspectiva geográfica sobre o seu problema usando a palavra camponesa, usando a palavra território, alguns conceitos, e aplicando isso na própria fala, no debate, e sendo absorvido por esse debate e fazendo essas palavras suas. Deu para perceber a mudança na conversa, na fala deles, e na aplicação também [...]. As ideias, os conceitos, com certeza, vai entrar nos debates regionais, no estadual, no nacional, vai amplificar esse sentido de identidade. (UNESP, set. 2011).

Na defesa da identidade camponesa podemos citar a fala do educando-camponês JCL Para o mesmo, ele sempre foi um camponês, mas toma consciência do modo de vida camponês a partir de que passa a acreditar na luta camponesa do MST. Sua trajetória de vida o fez ser um camponês que teve que lutar para retornar a terra – reterritorializar-se.

> [...] Eu me considero um ***camponês*** porque eu... ***absorvi a luta do camponês,*** né, absorvi ***o costume, o jeito***, e passei a gostar desse... e achar e ***acreditar*** nisso. Eu acredito que eu era camponês antes de eu entrar *pro* MST porque eu já era ligado à terra, meu pai foi um pequeno proprietário, mas logo após a morte dele eu fiquei...fui desapropriado pelos próprios irmãos que era filho dele, eu não era filho da minha mãe né, e era bem mais velho, eu tinha na época quando ele faleceu, eu tinha nove anos, minha mãe analfabeta e então aí eles passaram a perna em nós e tomaram o que era de direito nosso, deram uma casinha (...) *pra* três como herança. Mas, eu fui... até os nove anos, eu fui...parte de minha vida, eu fui criado lá até os nove anos, então foi um momento bom que eu passei na roça, que eu tinha a vivência ali de *tá****cortando cacho de banana*** e caçando passarinho com a seta no meio do café e encontrar cacho de banana, a gente ***fazer garapa de cana***, que lá na cidade não tinha isso [...]. E aí quando dava

> meio do mês *pra* poder a gente não precisar ir lá na rua comprar a gente cortava cana, fazia garapa e tomava uma garapa com café, como café, né. Então essas experiências e a fartura que tinha, né, porco, galinha, então, a gente tinha muita coisa, rio *pra* tomar banho, era bem criança, então tudo isso ficou enraizado, aí e sempre buscava uma forma de retorno... ***Mas como retornar depois que vai pras garras do latifundiário, pras garras do patrão?*** Não há possibilidade de retorno mais, né, então a única possibilidade é sair das garras do patrão e se juntar com outros e ***ir pra luta***, né, e por isso eu me sinto camponês. (ENFF, Jul. 2010).

O educando Lrv, também, é outro camponês que teve que lutar para retornar a terra. Foi criado em uma família de camponeses-arrendatários, desde pequeno. Faz um relato que se emocionou ao retornar a terra e ver a primeira plantação coletiva em seu assentamento em uma dia de chuva, demonstrando que faz parte de sua identidade o caráter simbólico do modo de vida camponês.

> [...] ***eu me considero um camponês porque eu nasci e fui criado numa família de tradição agrícola, de tradição do campo***. Meus avós por parte de pai e de mãe eram trabalhadores da terra, trabalhavam em fazenda, trabalhavam ***arrendando terra*** em Minas, depois foram *pro* Paraná trabalhar como ***arrendatário***, meu pai também, minha família, eu vivi até os quinze, quinze anos por aí, aos quatorze anos, em arrendamento de terra no Paraná. Meus avós depois de vários anos em arrendamento compraram, cada um comprou um pedacinho de terra no Paraná. Mas meu pai o máximo que ele conseguiu comprar no Paraná foi um alqueire de terra, depois nós *viemo* embora *pra* Campinas, ele vendeu essa terra e...então minha vida foi uma vida de camponês. E quando a gente veio *pra* terra, depois de três anos que a gente *tava* na cidade, quase quatro anos, três anos e pouquinho, e a gente veio e a gente conseguiu entrar na terra depois de seis meses de luta, a gente ocupou, ficou lá dentro, começou a plantar. ***Quando eu comecei a ver as primeiras plantações, principalmente naqueles dias de chuva que você chega, você sente o cheiro da terra, da planta, do milho, do feijão, da lavoura no geral assim, você sente uma felicidade que é inexplicável, que as pessoas não consegue as vezes entender***. Eu senti isso e sempre falo isso né, naquele primeiro dia que eu cheguei lá, eu cheguei sozinho na roça, era uma roça coletiva, mas eu fui sozinho lá, *tava* chovendo, um dia chuvoso, eu fui *pra* lá e vi aquele verde, tudo bonito, aquele vento, aquela brisa assim, e as folhas abanando e tudo, ***eu senti uma vontade de chorar de emoção***, inclusive de *tá* ali no meio daquelas plantações e tal. Então, ***eu sinto que eu sou um camponês***. Bom, hoje eu sou assentado no assentamento Timboré, é um assentamento que tem 176 famílias assentadas lá no município de Andradina, é um assentamento de uma fazenda que tinha 1300 alqueires de terra. (ENFF, Jul. 2010).

Para cumprir seus objetivos de ser um curso que trabalha com as especificidades dos seus educandos-camponeses-militantes, construindo uma Geografia emancipatória, a partir da vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária, o debate a respeito da questão da concentração fundiária no Brasil e, consequentemente, a concentração de renda e poder, foi enfatizado nas reflexões do curso. Estas reflexões pretendem reforçar os movimentos de resistência contra as relações sociais capitalistas, bem como defender a perspectiva de construção de uma outra sociedade com outros valores e modos de vida não-capitalistass. Dentre estes modos de vida está o modo de vida camponês. A perspectiva desse debate é a

valorização da terra como território de reprodução familiar em oposição a terra-território de negócio do agronegócio. Para contribuir com este debate se destacaram autores que influenciaram nas discussões teóricas do curso, entre eles: Teodor Shanin, Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Bernardo Mançano Fernandes. Em outras palavras:

> [...] no Brasil ***a questão da terra*** é uma base dessa ***concentração de poder e riqueza, renda***, e a ***concentração de terra*** tem piorado nas últimas décadas da história do Brasil. Então com isso, essa preocupação reforçada por uma literatura principalmente da Geografia Crítica, dos neo-marxistas da sociologia, história e outras ciências, a gente vê nesse Curso Especial a oportunidade de ***fortalecer um movimento de resistência*** contra esse processo e na formação [...] outro modelo, outros conjunto de valores, outros modos de vida. [...] [Neste debate se destacam], sociólogos, ***Theodor Shanin***, antropólogos, pensando no ***modo de vida camponês,*** o próprio ***Bernardo*** em seus trabalhos, o ***Ariovaldo***, entra basicamente nesse grupo da Geografia com a ideia de valorizar em primeiro lugar a reprodução humana da família (...) economia da família, e sua capacidade de produzir para outros também, mas colocando em primeiro lugar essa ***função social da terra*** [...]. (Clifford Welch, UNESP, set. 2011).

Estes pressupostos torna a Geografia construída no CEGeo em consonância com contexto da Educação do Campo defendida pelos movimentos socioterritoriais camponeses. Uma Geografia adequada à lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que auxilie em seu processo de luta. Os camponeses-militantes licenciados e bacharéis vão utilizar os conhecimentos geográficos aprendidos nos CEGeo na escola do seu assentamento, na militância dos movimentos socioterritoriais que fazem parte, nos cursos de formação de militantes, na construção de projetos de políticas públicas etc. difundindo, assim, conceitos e concepções da Geografia libertadora nas suas bases. Nesta perspectiva, o Curso Especial de Graduação em Geografia tem o intuito de auxiliar na construção de uma Geografia que seja a antítese do discurso neoliberal. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da dialética materialista, é possível de fazer uma Geografia que propicie aos educandos pensarem as relações socioespaciais e as suas contradições de classe.

Os conhecimentos adquiridos no bacharelado e licenciatura objetivam formar geógrafos e professores-educadores que auxiliem no desenvolvimento territorial de sua comunidade, pensando o território a partir da relação espaço-tempo e sociedade-natureza, refletindo acerca das problemáticas sociais e ambientais; permitindo-os pensar em estratégias de reprodução camponesa autônoma; formando professores que trabalharão na lógica da Educação do Campo dos movimentos sociais camponeses e formando professores e geógrafos militantes dos movimentos sociais. A partir de trabalho de campo na UNESP e na Escola Nacional Florestan Fernandes pudemos enxergar que os estudantes-militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses entendem que o curso de Geografia lhes auxiliam

em vários aspectos em suas lutas, entre eles, podemos citar: permite visualizar as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio; qualificar o debate contra o agronegócio; entender as contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo; compreender as relações naturais e sociais dos territórios camponeses etc.

Assim, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEGeo, para dotar o corpo discente desse embasamento intelectual e para conseguir a instrumentalização compatível com as exigências necessárias para a compreensão de toda a realidade que é plural e conflituosa, o curso propõe alguns objetivos específicos que justificam formar profissionais bacharéis e licenciados em Geografia do campo. Dessa maneira, o CEGeo pretende que os camponeses-militantes: compreendam a multidimensionalidade da produção do conhecimento científico; conheçam as principais correntes teóricas que influenciaram na formação da ciência geográfica; entendam a Geografia como uma ciência que estabelece relações com as ciências humanas e as ciências naturais; compreendam as distintas categorias de análise que envolve o processo de construção da ciência geográfica; apresentem o domínio do instrumental técnico-geográfico necessário para intervir no espaço vivido; exerçam a prática docente a partir do paradigma da Educação do Campo; saibam relacionar o desenvolvimento humano integrado à natureza. Em outras palavras:

> **a)** compreendam o processo histórico da produção do conhecimento científico e suas relações com os aspectos de ordem política, cultural, social, ética e econômica;
> **b)** conheçam as principais correntes teóricas do pensamento científico e filosófico que influenciaram e marcaram a evolução da Geografia;
> **c)** percebam e reflitam sobre a peculiaridade da ciência geográfica ser dotada de métodos e procedimentos provenientes tanto das ciências humanas quanto das ciências naturais e que sejam capazes de estabelecer relações entre sociedade e natureza a partir de uma compreensão integrada e multidisciplinar dos fenômenos e processos com os quais a Geografia se envolve;
> **d)** reconheçam e compreendam as distintas categorias de análise do processo de construção da ciência geográfica, particularmente daquelas que envolvem a organização do espaço em todas as suas dimensões e perspectivas;
> **e)** demonstrem capacidade de apreensão e domínio do instrumental técnico necessário para a execução do(s) método(s) geográfico(s) para intervir no espaço vivido;
> **f)** exerçam prática docente a partir de uma concepção de educação referenciada num paradigma do campo.
> **g)** saibam cuidar do desenvolvimento humano integrado ao desenvolvimento da natureza. ([2005?], p.12).

O objetivo geral do curso é a formação de um profissional licenciado e bacharel na área de Geografia. Os objetivos do curso foram construídos numa perspectiva de promover

uma articulação pesquisa-ensino que possibilite a formação de sujeitos sociais capazes de refletir e atuar criticamente na sociedade. A intencionalidade central desse curso é fortalecer a Educação do Campo e permitir uma intervenção qualitativa por parte dos geógrafos-camponeses-militantes nas áreas de Reforma Agrária a partir da utilização de um conhecimento teórico-metodológico voltado para as especificidades, as necessidades e o desenvolvimento do campo. Dessa maneira, o curso busca construir junto aos seus estudantes-camponeses-militantes soluções aos problemas enfrentados no campo respeitando a pluralidade de processos, relações e identidades que marcam a dinâmica rural. E dentro deste processo, pensar caminhos para forjar um desenvolvimento territorial mais justo. Estes objetivos coadunam com a demanda dos movimentos sociais que buscam criar novas alternativas para a transformação da realidade social das áreas de Reforma Agrária. Neste sentido, a existência de licenciados e bacharéis em Geografia pode contribuir com a reflexão e intervenção nos aspectos políticos, econômicos e ambientais, dos territórios camponeses (UNESP, [2005?]).

Com a formação de licenciados e bacharéis em Geografia, o curso pretende alcançar como objetivos específicos: garantir o acesso à educação como direito constitucional; promover a relação entre movimentos sociais e universidade a fim de que suas práticas se influenciem mutuamente; proporcionar a formação de profissionais nas dimensões cultural, política, epistemológica e ética que possibilite difundir práticas educativas democráticas; habilitar bacharéis e licenciados para formular estratégias de desenvolvimento nas áreas de Reforma Agrária; estabelecer relações entre teoria e prática em torno de temáticas centrais como a questão agrária; desenvolver a transversalidade do conhecimento contemplando os aspectos culturais, políticos, econômicos, de gênero, de etnias ou de geração etc.; dominar a tecnologia necessária a atuação do licenciado e o geógrafo; habilitar docentes e pesquisadores a fim de que dominem a articulação entre as várias escalas geográficas e a interdisciplinaridade; formar profissionais capacitados para elaborar pesquisas e projetos de ensino e extensão na área de desenvolvimento territorial rural; fortalecer a metodologia da pedagogia da alternância numa perspectiva de pensar o processo de ação-reflexão-ação do conhecimento(UNESP, [2005?].

Cumprindo seus objetivos pretendidos, o curso contribuiu na transformação social em vários aspectos: na democratização do acesso a educação, na afluência de forças políticas para democratizar o acesso a terra e na garantia da cidadania aos assentados. Como explica Clifford Welch, o curso teve "[...] uma contribuição para ***mudar as condições de vida de***

muitas pessoas e talvez ter uma influência na política no sentido de ***democratizar o acesso à terra***, ***o acesso à cidadania*** e contribuir para o que poderia ser uma ***revolução*** [...]". (UNESP, set. 2011).

O curso não teve a intencionalidade de formar peritos em agronomia (apesar de terem aprendido alguns fundamentos da pedologia e da geomorfologia), mas a ênfase se deu no caráter social, político, econômico, cultural e ambiental de refletirem sobre os problemas da sua realidade para que possam pensar em políticas públicas que venham contribuir de maneira consistente para a reprodução do campesinato. Nas palavras de Clifford Welch:

> Então, a gente acha que nossos alunos talvez não foram bem preparados como agrônomos, a gente nunca plantou uma semente, não foi essa orientação, mas foi sim de fazer eles pensarem sobre as dificuldades da vida do campo para poder exigir da política pública [...] apoio para o pequeno agricultor, o camponês no nosso caso [...]. (UNESP, Set. 2011).

Do ponto de vista de se pensar mais especificamente como os conhecimentos científicos–geográficos influenciaram/influenciam na qualificação da luta dos movimentos soioterritoriais vamos ouvir o argumento de alguns camponeses-militantes. O primeiro depoimento é de uma liderança da coordenação nacional MST que, atualmente, atua no setor da frente de massa no estado de Goiás. Ele conta qual foi a sua motivação inicial para querer fazer o curso de Geografia e afirma que, apesar de hoje ter agregado vários elementos além do inicial, é um curso que se identificou muito.

> [...] Quando eu vim *pro* curso o que era o motivo? Eu, na minha cabeça, estava... era justamente ***relacionar a Geografia com a arte da guerra, no período que eu tava estudando o*** (livro)***A arte da guerra*** [....], na minha cabeça *tava* justamente como é que a Geografia pudesse nos ajudar pensar coisas que tinha haver com o território, com a conquista do território, com o controle, então, sempre *tava* essa vinculação, né, dentro de uma estratégia de... enfim, da luta. Então, (imaginava) que a Geografia pudesse dar elementos para nos ajudar. ***E no Movimento tava entrando essa ideia do território, da disputa, o conceito do território estava começando a aparecer nas discussões do Movimento, (...) o território, dominar o território, conquistar o território,*** tal, muito confuso, que inclusive até hoje *tá*. Mas isso é um termo (...) de ***associar o território com conquistar latifúndio, com controlar, etc. e tal, áreas reformada, tudo isso***. E da minha cabeça *tava* que, pelo contato já da Geografia, lá com as ideias do (ensino médio) e tal, essa é uma área do conhecimento que vai nos ajudar *pra* isso. Então, o curso tinha, na minha perspectiva essa questão de contribuir *pra* gente pensar justamente essa ideia dos territórios, né, no fundo era os assentamentos, né, como é que os assentamentos... os atuais, como tu buscar na teoria, na ciência da Geografia elementos que pudessem nos ajudar. Eu lembro bem que aqui na Escola, inclusive, antes de começar o curso encontrei com o Frei Sérgio, e eu perguntei: Frei Sérgio, *tô* querendo fazer Geografia, o que você acha? Porque? Eu perguntei, na Geografia me ajuda a discutir a arte da guerra, e a Geografia vai me ajudar? Ele disse simplesmente com a resposta rápida: claro, ajuda. [...]. Então, essa era a preocupação. Claro que ao desenrolar do curso a gente vai vendo que é uma área do conhecimento que nos ajuda em muitas coisas (...) *tava* abrindo o curso de direito em Goiás, e o pessoal queria que eu fazia direito, tinha oportunidade de fazer direito

> inclusive perto de casa, mas na minha cabeça eu tinha Geografia, arte da guerra, território, tal, é *pra* lá que eu vou, né, e vim motivado por isso, essa era a ideia. Claro que agora as expectativas são outras e agregou outros componentes, outros elementos, mas eu sempre falo, se eu fazer outro curso faria novamente ***Geografia, é uma área que eu me identifiquei, não arrependo nenhum pouquinho de tá fazendo. Estimulo e sempre falo, se eu for fazer outro curso de graduação faço novamente Geografia***, justamente *pra* preencher aquelas lacunas que por um acaso vão ficando nesse contato primeiro que você vai tendo, né. (ENFF, Jul. 2010).

Continua sua fala, onde podemos pensar a relação existente entre o Curso Especial de Geografia e a luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, pois o mesmo discorre acerca da possibilidade que a Geografia nos traz de ler a realidade para poder traçar estratégias contra o capital. Ajuda a teorizar sobre a prática do Movimento no sentido de ***disputar, conquistar, organizar, controlar e manter os territórios camponeses***. Nesta narrativa, fica clara a absorção do conceito de território, mais especificamente, de disputas territoriais e podemos visualizar como na prática essa teoria pode se materializar na conquista, na organização e na manutenção do território. JV, militante do MST, descreve as contribuições do curso para a luta do seu Movimento assim:

> O curso vai nos ajudando, dá um conjunto de elementos, de compreensão, de ***teoria***, de contato com muita coisa que ajuda a gente ***pensar nossa prática***, nossa estratégia, nossa ação. Como nós somos militantes políticos, com responsabilidades, com tarefa no Movimento, no meu caso vinculado justamente com essa frente [frente de massa] que é a preocupação maior ***conquistar novas áreas***, essa é a tarefa principal [...] é justamente em construir ***estratégia*** para avançar, para conquistar novas áreas. O curso nos ajuda trazer elementos, teorias, né, que ajuda a gente explicar, compreender, ter elementos de ***qualificar nossa intervenção***, e a nossa elaboração de estratégia de ação. Então o curso tem sido bastante importante, tem ajudado inclusive nas reflexões, nas elaborações, nos debates, nas proposições, [...] quer dizer, ela ajuda a gente na discussão da ***conquista do espaço, na conquista do latifúndio, na disputa do território, e na organização desse espaço***, essa que é a combinação que a Geografia nos dá elementos *pra****conquistar e se organizar nesse espaço conquistado***. Então por isso que eu penso que no Movimento nós precisamos inclusive trabalhar melhor essa questão de como que as ciências geográficas, a Geografia, pode ajudar *pra* gente poder ***potencializar a conquista e o controle do território***, acho que essa é a grande contribuição que a Geografia pode nos dar, quer dizer, e eu penso que [...] a grande contribuição desse curso é justamente a gente perceber que é isso, quer dizer, conhecimento geográfico nos ajuda nessa perspectiva de ***conquistar e de manter a conquista***. Nós tem que saber combinar isso, (...) conquistada não basta conquistar, é preciso depois cuidar dessa conquista, controlar ela. (ENFF, Jul. 2010).

Com relação ao setor de frente massa, a Geografia, por meio de sua categoria de território, e seu debate a partir do Paradigma da Questão Agrária acerca das disputas territoriais, tem relações diretas com este debate. Este é o setor do Movimento onde se pensa as estratégias de espacialização do MST: os acampamentos, as ocupações, – do latifúndio, prédios públicos e bancos -, as marchas, as obstruções de rodovias etc. Devido esta

característica, é o setor que chama atenção da sociedade e que tem visibilidade na mídia. Com as disputas territoriais entre o campesinato e o capital na atualidade se faz necessário uma formação para os militantes poderem avançar nestas disputas também de territórios imateriais. Como explica o educando-militante JCA:

> ***Frente de massa*** é...o Movimento Sem Terra é organizado em 10, 11 setores, né, e um dos setores mais fortes que tem é o setor que tem os holofotes da mídia, o setor contestador, o setor da briga, da organização das massas e do povo, é o setor que faz as ***ocupações de terra, as marchas, as ocupações de prédio, do banco, que mantém os acampamentos, né***. Então, é um setor que trabalha muito com a ***organização da luta*** e até muito pouco tempo era as pessoas que era aguerrida e iam na vontade, na coragem, e hoje elas dependem muito da formação, porque a luta pela terra ela ganhou uma amplitude muito grande, de ***disputa entre o capital, de disputa entre os camponeses [e o agronegócio] pelo território***, então ela exige também uma ***formação política de seus próprios militantes****pra* poder avançar. (ENFF, Jul. 2010).

Na compreensão do educando-militante Wd, o CEGeo traz a possibilidade de entender quem é o verdadeiro inimigo dos camponeses-assentados, ou seja, o capital, e como ele tem agido para explorá-los. Dessa maneira, ele acredita possa trazer resultados concretos para as famílias assentadas. Além disso, o curso tem contribuído tanto na organização para a conquista da terra, quanto para a organização do território conquistado, sobretudo, na produção e educação.

> Enquanto Movimento social nós temos nos últimos anos enfrentado grandes dificuldades na questão da organização dos assentamentos, de ver, de fato, qual que é o inimigo das organizações sociais, nós entendemos hoje que é o capital, então, ***nós precisamos compreender a complexidade do capital, do agronegócio, pra fazer nossas ações***, porque não adianta você fazer uma ação, fazer uma ocupação simplesmente por fazer, você tem que montar estratégias *pra* que de fato as ações tragam resultados concretos para as famílias. ***E um dos objetivos do curso é nós estudar, estudar pra trazer melhores condições de vida pras famílias camponesas, ou seja, nos assentamentos, nos acampamentos, entendendo essa lógica ai, uma lógica mais completa de como que o capital tá agindo, quais as artimanhas que ele utiliza pra explorar os trabalhadores***. [...] Eu acredito que ele já *tá* contribuindo desde o seu início *pras* organizações sociais que tem os militantes que estão envolvidos no curso, porque muitas ações que a gente fazia assim espontânea, hoje em dia, você não faz mais, hoje em dia você consegue sentar, fazer uma análise mais profunda de quais que são de fato os problemas, aonde que são, quais as pontas que você deve atacar, *pra* ir resolvendo a questão dos problemas que são alimentados pelas famílias camponesas. ***Então, o curso ele tem dentro disso, também, propiciado pra que nós montássemos, ou montem ainda, as nossas estratégias de ação, sejam elas nas caminhadas, nas ocupações, mas principalmente também, na questão da produção que é um dos gargalos enfrentado pelos camponeses e, também, na educação, seja ela na educação formal ou informal*** que a gente tem trabalhado, além disso contribuir nos debates, né, dentro das organizações mesmo. Acredito que agora no final do curso, muitas monografias feitas por nós, os educandos, vai trazer pelo menos... alguns apontamentos dos problemas localizados de que esses militantes estão atuando, acredito que essa será uma das maiores contribuições... e muitos desses companheiros

> continuarão estudando e se aprofundando ai nas análises de enfrentamento nos próximos períodos. (ENFF, Jul. 2011).

No depoimento do educando-camponês e militante do MAB, Ir, ele diz que a especificidade da ciência geográfica permite a apropriação de ferramentas que vão qualificar a sua atuação enquanto sujeito coletivo. A leitura de mundo que o curso lhe ofereceu fez com que mudasse algumas concepções anteriores o que se refletirá nas suas ações em sua comunidade e no Movimento. Tudo isto permite a melhoria de vida dos assentados e fortalece o Movimento. Neste sentido, a geografia propicia acesso a ferramentas que vai lhe auxiliar na sua prática-militante, qualificando a intervenção do Movimento sobre a realidade.

> Olha, primeiro é *pra* qualificar uma leitura e qualificar minha intervenção na organização, que essa intervenção qualificada eu acredito que ela melhora, melhora a nossa luta e, consequentemente, vai melhorar a vida das pessoas, né. Uma primeira impressão é essa, de poder se qualificar nesse aspecto coletivo, não só qualificar enquanto indivíduo, sei que essa é uma oportunidade que *tá* sendo dada ao indivíduo, mas que é... eu tenho que ter a capacidade de retribuir isso *pro* conjunto da organização e das pessoas que fazem ela, desde da direção até as pessoas que *tão* lá na base, que na minha opinião são todos iguais, são todos eles que faz o Movimento. Então, eu tenho uma responsabilidade muito grande aqui porque eu não *tô* só, *tô* representando um conjunto do Movimento, então, eu preciso qualificar a minha intervenção, porque até mesmo porque o estudo ele é uma prática constante em Movimento, estudar ele é um os princípios dos movimentos, e do Movimento dos Atingidos por Barragem não é diferente, todo militante do Movimento ele é orientado a estudar, ou ele é condicionado, quer permanecer fazendo uma tarefa de militante ele tem que estudar *pra* poder entender melhor, *pra* poder fazer, né. E eu acho que a ***Geografia ela permite, ela dá uma série de ferramentas que vai ajudar a qualificar essa minha prática enquanto sujeito coletivo, enquanto indivíduo na coletividade, essa é uma das intenções. E para com isso também ajudar no processo da academia, porque eu acho que esse é o processo dialético***, né, e também abrir espaço e fazer as pessoas ver que camponês consegue estudar [...] e trazer essa realidade um pouco, de ***possibilitar esse diálogo nosso com a academia e com isso fortalecer também a academia, não ser uma relação só de tirar da academia e disso não devolver pra academia, né***... Eu acho que as leituras, a leitura de mundo que eu vou sair desse curso, ela é diferente da leitura de mundo que eu tinha antes, então, ***minha leitura de mundo ela vai refletir nas ações na comunidade, nas ações no Movimento***. Acima de tudo ainda poder do ponto de vista específico compartilhar com algumas coisas, do ponto de vista inclusive técnico, sei lá, a possibilidade de assumir a equipe técnica *pra* poder ajudar a produção no assentamento, acho que tudo isso são coisas que vão contribuir *pro* avanço, *pra* melhoria das condições de vida das pessoas que *tão* lá e também no Movimento, no Movimento cada vez mais fortalecido. (ENFF, Jul. 2010).

O educando-militante Av, vai dizer que a apropriação das categorias de análise da Geografia: ***território, espaço, paisagem e lugar***, permitem ao Movimento analisar a sua luta pelo território e permite a defesa da construção de outra paisagem que não seja da monocultura do agronegócio.

> [...] ***o curso de Geografia***, você vai conhecer alguns conceitos que eu acho útil, né, *pro* camponês, *pra* luta pela terra, pela reforma agrária, né. [...] E acho que apropriando-se dos ***conceitos de território, de espaço, de paisagem, de lugar, isso vai ajudar a gente pra assim...impulsionar a nossa luta em defesa da conquista desses territórios***, desses lugares, melhorar essas paisagem, né, que é uma ***paisagem da monocultura***, principalmente naquela região da monocultura de eucalipto. (UNESP, Jan. 2011).

Para quem atua na militância do setor de produção, se faz necessário ***planejar a organização dos territórios conquistados***, e a Geografia traz elementos que ajudam a pensar este processo. Ela possui um conjunto de ferramentas que possibilita refletir acerca da construção de outras formas de assentamento. Esta é uma tarefa que requer analisar a paisagem do território conquistado: o relevo, o solo, a hidrografia, a infra-estrutura, se a localização do assentamento está no fundo de vale ou topo da montanha, se tem acesso a água etc. Estas configurações territoriais implica em influências sobre, por exemplo, acesso a energia elétrica e às formas de escoamento da produção. O Movimento quer pensar novas configurações de organização para os assentamentos, diferente dos chamados "quadrados burros", onde os lotes eram divididos sem critério nenhum, quer pensar novas formas de organização do espaço. Neste sentido, a Geografia auxilia o Movimento para uma forma racional de pensar o espaço, de planejar o território conquistado, levando em consideração os aspectos naturais: fundo de vale, topo, acesso à água etc., para a construção de outras formas de assentamento mais eficientes. Dito de outra maneira:

> Então, essa minha trajetória dentro do Movimento ela sempre se deu no campo da ***produção***, né. Então um dos grandes dilemas que se tem é como tu configurar ***novos designes de assentamentos***, como tu construir ***formas organizativas*** olhando *pra**paisagem***, olhando *pro**relevo***, olhando *pra**infra-estrutura local***, *pra*...quais são os pólos, os centros, que tu tem na volta, como que tu concebe um assentamento que tu consiga valorizar alguns aspectos, como facilitar o processo social das famílias, ***facilitar o escoamento da produção, facilitar a chegada da energia elétrica***. Como que tu constrói um desenho, vamos dizer assim, de um assentamento que consiga potencializar usando tanto os ***recursos naturais*** que *tá* ali quanto a logística organizativa que as famílias tem. E então essa sempre foi uma linha, uma forma de se pensar que se tinha em algumas...algumas pessoas do setor de produção sempre teve. ***E a Geografia ela cai feito uma luva pra esse processo, de pensar o espaço, de pensar o território, de planejar esse território***. Então, quando se deu essa...a possibilidade de se fazer o curso, então o que pesou foi exatamente isso: bem, a nossa linha de trabalho já é um pouco isso, nós temos que conceber centros de formações que tenham um desenho diferente do que tem hoje, nós temos que conceber escolas diferentes do desenho que tem hoje, temos que conceber assentamentos com desenhos diferentes de que tem hoje. Porque você vai pegar (...) assentamentos da década de 80, até mesmo meados da década de 90, 95, por aí, é pegar o perímetro da área, fazia um monte de quadradinho lá, atravessava algumas ruas, ***dividia os lotes, sem critério nenhum***. Sem ***critério se tá no fundo de vale, se tava no topo, se ia ter acesso a águaou não ia ter***, como é...então começou a se discutir isso dentro do Movimento. Então, ***a Geografia ela te dá um conjunto de ferramentas que te possibilita a construir outras formas de assentamento, ou pelo menos colocar isso em pauta***. Claro que nós somos um número muito pequeno ainda hoje dentro, mas o Movimento tem um pouco essa

> preocupação, sabe que o "***quadrado burro" não dá certo, tem que planejar***. Pelo menos isso dentro do Estado, dentro da minha região lá, né. O primeiro assentamento planejado que teve foi em 97, 98, foram três assentamentos que ficam na região de Bagé, que teve no mínimo uma racionalidade na hora de dividir os lotes. Que levou em conta um pouco o ***perfil do solo, essa questão topografia, acesso à água, aonde que ia ser estrada***, porque que ia ser ali, porque que não ia. Ou seja, é ***uma forma racional de pensar um espaço,*** né. (LT, UNESP, Jan. 2011).

Para o educando e militante JJ, a magnitude que o Movimento alcançou hoje necessita que os conhecimentos dos militantes devam ir além da sua atuação prática e dominem também a teoria. De acordo com JJ, a apropriação dos conhecimentos geográficos: da Cartografia, da Geomorfologia, da Geografia Urbana etc. permite que a intervenção sobre a realidade dos sujeitos-militantes seja feita com uma qualidade técnica e política maior, desde a ocupação do latifúndio até a elaboração de políticas públicas. Neste sentido, os conhecimentos geográficos permitem uma melhor organização do território conquistado. Permite qualificar, também, o discurso político-ideológico do Movimento mudando a prática dos seus militantes.

> [...] Minha intenção é continuar os estudos, da graduação ir *pro* mestrado. *Pra* que? Eu acho que no sentido de qualificar a minha intervenção no cotidiano do Movimento [...] Então, o que eu fiz nos últimos vinte anos que foi tudo na minha militância eu *tô* tirando a oportunidade de nos próximos períodos priorizar a minha qualificação profissional. Eu acho que ***o nível que nós tivemos, o tamanho que o Movimento se coloca hoje, diversificação que nós temos hoje no Brasil, pra quem se propõe essa articulação ela necessita de um grau de conhecimento muito maior da minha pessoa que não dá pra ficar contando só com a minha experiência prática, a minha habilidade prática, é preciso ver outras habilidades que eu não domino***. E aí, felizmente, o Movimento oferece a oportunidade de eu continuar estudando, que é me qualificar dentro do próprio Movimento seja no mestrado, no doutorado, especialização, outro curso, dentro do próprio espaço do MST, isso é muito importante. [...] É um pouco isso, tem um lado individual que é a minha qualificação pessoal, mas tem um lado também maior que pesa muito mais que esse que é meu objetivo maior que é a militância política. Os estudos *pra* mim eles são colocados em primeiro lugar para o Movimento, isso eu digo tranquilamente porque mais da metade da minha vida já faz parte desse Movimento. [...]. Com o conhecimento que eu tenho em Geografia, se eu fosse fazer uma ocupação, por exemplo [...] Então, a ocupação do MST quando ela vai ser feita agora com a participação desses militantes que tem uma ***qualidade técnica maior e política*** também, uma visão política também muito maior, a partir de agora há uma intencionalidade de muita qualidade na organização das famílias, na articulação, na busca, na questão do próprio trato do acesso, do controle das ***políticas públicas***. [...] ***Técnicas da área Cartográfica, da área da própria... da Geomorfologia, da área da questão da Geografia Urbana, da sociologia, então isso te dá mais elementos que qualificam teu discurso político, qualifica teu discurso ideológico***. Então, você não deixa a discussão (...), você usa ele (...) *pro* teu discurso político, mas você vai dar qualidade ao teu discurso e ***vai dar qualidade à sua intervenção*** e a atuação prática no cotidiano. [...] Então, na verdade, é um movimento dinâmico e complexo que faz com que... e que ***me obriga a fazer diferente a minha atuação militante.*** (ENFF, Jul. 2010).

Para Jsf, como militante da PJR, o CEGeo vai contribuir na perspectiva de pensar as concepções de território e qual é o território que a PJR deve atuar, considerando o campo como o território de atuação da PJR.

> Então, o meu processo de chegar aqui no curso foi por meio da Pastoral da Juventude Rural. Em 2006, final de 2006, a galera *tava* organizando o curso, então, mandaram um *e-mailpra* mim, eu já *tava* morando em Mato Grosso do Sul, já tinha recém saído da secretaria da instância nacional, e aí fui... perguntaram se eu tinha interesse, fui convidada. Tinha interesse do curso, até porque sempre era uma área que eu gostava, que eu me identificava dentro da escola do ensino básico, então, me interessei e aí vim por indicação em um primeiro momento da Pastoral da Juventude Rural. [...]. Eu vim porque foi indicação da organização. [...]. E a minha intenção foi de que? De contribuir com a organização e, também, porque era uma vontade, era do interesse meu, porque eu gostava da área. [...]. De repente, eu penso que enquanto Pastoral da Juventude Rural discutir os ***territórios e as concepções de território, qual é o território que a Pastoral realmente deve atuar***, em um determinado momento nós tínhamos a discussão na coordenação nacional de que nós só atuávamos na grande maioria em comunidades tradicionais. [...] Penso que deve atuar no campo, independente se é numa comunidade rural, tradicional, ou se é num grupo de assentados, enfim, que de certa forma possa organizar... ***contribuir, acho que é muita pretensão, de contribuir na organicidade da juventude e até na perspectiva da construção da identidade***. Uma época nós trabalhávamos muito com o resgate da identidade, acho que ninguém resgata a identidade de ninguém, né, penso que a gente ajuda a construir a identidade do ser humano. Se ele é jovem, se ele é camponês, se ele é urbano, mas a partir de um processo de formação você começa a contribuir na construção dessa identidade, de começar o indivíduo a definir o que de fato ele é e o que de fato ele quer. [...] Infelizmente hoje os movimentos não conseguem abarcar, e o MST não consegue abarcar tudo, e não consegue organizar todas as suas... todos os seus acampamentos. [...]. Lá no Mato Grosso do Sul, você deve de saber que lá a maioria dos assentamentos não é nem do MST. As federações têm outras características, as federações ocupam as terras de forma mais maleável, [...]. Tem da FETAG, tem da CUT, tem da FAF... Se você pegar o assentamento Itamarati lá no Estado é uma infinidade de organizações, são cinco organizações lá no assentamento. Então, mas se você pegar a dimensão do assentamento são 50000 hectares, são 2500 famílias, entende? Então, assim, é uma infinidade de indivíduos querendo organização, querendo se organizar... Mas, é um assentamento imenso onde tem CPT, FAF, MST, CUT Rural [...]. Então, eu penso que esse seria a minha contribuição, de entender, e acredito que a ***Pastoral já tem essa clareza de ter presente que o seu território de atuação é o campo. E o campo com o recorte na juventude***. [...]. (Unesp, Jan. 2011).

O educando-militante DM salienta a importância do entendimento de temas geográficos como a questão agrária, a migração e a população para a sua militância.

> [...] O curso de Geografia dada a minha situação, a minha história, a minha participação no Movimento, necessita um pouco de ter um conhecimento bem geral das coisas do ponto de vista da questão agrária, mas também [...] de entender um pouco a migração, a população, um pouco isso, que a minha militância exige isso, né, então, daí *pro* curso de Geografia, né, porque *pra* mim é uma coisa muito interessante na minha vida, né. Então, a intenção de fazer o curso foi muito mais em função da demanda que o Movimento me criou do que um sonho particular, quer dizer, o Movimento foi colocando demandas *pra* mim, né, desafios *pra* mim, que eu percebi que era necessário estudar e fazer um curso de Geografia, em função dessa... dessa militância minha no Movimento e a partir dessas demandas que vão surgindo no dia a dia, né. E acho que tem muito a contribuir com o Movimento, acho que esse conhecimento

> que a gente *tá* tendo por pequeno que ele seja mas ele nos ajuda enquanto militantes do Movimento. [...] Eu espero que um dia esse conhecimento que eu *tô* adquirindo no curso também possa ajudar lá na minha comunidade, eu sou assentado, né, da Itapeva há 26 anos, tem uma comunidade, eu me sinto parte dessa comunidade [...]. (ENFF, Jul. 2010).

O educando-militante Mrc, diz que a geografia sempre lhe despertou interesse, mas não era ainda uma leitura científica, no entantoatualmente, o CEGeo está proporcionando a ele, e ao Movimento como um todo, enriquecer a leitura da realidade a partir de suas categorias científicas fundamentais: espaço, território, paisagem e região.

> [...] o Movimento me deu essa oportunidade, eu também sempre fui apaixonado pela Geografia, bem antes de eu entrar *pro* curso eu já tinha essa... os livros didáticos, eu tinha muito livro didático. Eu não tinha um contato mais científico, digamos assim, com a disciplina, né, mas eu era apaixonado, principalmente, pela Geografia Física. Eu gosto muito da Geografia Física, principalmente, a ***análise de relevo, o clima, vegetação***, então, não era uma leitura científica, digamos assim, mas era aquela leitura de curiosidade mesmo. E depois na inserção no curso aí só foi complementando. E hoje eu acho que o curso de Geografia em si para os movimentos sociais tem sido de uma magnitude muito grande, né, é uma importância de alto grau, porque ***a gente percebe que hoje internamente no Movimento a própria análise da realidade vem enriquecendo muito com o curso de Geografia através das categorias fundamentais de análise de Geografia, de região, território, espaço. Então, vem enriquecendo tanto os espaços de participação política e de análise, como também espaços de educação nas áreas de reforma agrária***. Eu, particularmente, não *tô* inserido ainda como educador, como lecionador, mas a gente contribui muito mais no sentido político, de organização de famílias para lutar pela reforma agrária, pela terra, mas que a Geografia já contribui muito, principalmente, na análise da correlação de forças no campo, *em que pé anda* a conjuntura agrária, enfim... então, ele abre alguns leques de análise que ***contribui muito pra conformação da luta pela reforma agrária*** também, né. Porque não é muito fácil a gente organizar um grupo de 200, 300 famílias *pra* desenvolver um processo de luta pela reforma agrária. Precisa de uma alta capacidade analítica e também um esforço sobre-humano *pra* gente conseguir dar conta dessa tarefa, né, e aí a Geografia ela enriquece muito a análise e enriquece muito as formas de luta que a gente vai adotar também, né. Então, muda muito, principalmente no ***mapeamento das forças antagônicas, mapeamento da disposição do nosso povo, como é que tá, qual que é o grau de intensidade do conflito que pode se acontecer***, então, é muito interessante, essa parte da Geografia, ajuda muito. (UNESP, Jan. 2011).

As categorias de paisagem e território são fundamentais para entender esse processo de expropriação das comunidades tradicionais de seus territórios por parte do capital. O conhecimento desse debate auxilia na resistência ao capital. É o que afirma a educanda-militante do MAB:

> Acho que eu fazer o curso de Geografia, inicialmente eu não tinha muita dimensão do que era, né, porque historicamente nós aprendemos que Geografia era fazer mapas, né, e na medida em que começa a se desenvolver o curso é que eu passo a entender o quanto abrangente ele é e as possibilidades que a Geografia nos dá, né. E ao mesmo tempo quanto é importante *pras* organizações ter pessoas que passem a estudar Geografia. ***Como a gente trabalha com um Movimento Social que tem um caráter de organização, princípio de fazer a luta, e que isso demanda estabelecer, inclusive, estratégias de atuação, compreender de Geografia é***

> ***extremamente importante***. Então, eu acredito que eu *tá* fazendo o curso e outros também só vai qualificar a nossa atuação e a própria atuação do Movimento, na medida em que a gente passa a trabalhar com elementos mais científicos, né. Como na Geografia a gente tem essa possibilidade de ***discutir território,*** mesmo esses dias com a disciplina de ***paisagem*** parecia uma coisa *tão* distante, é que você passa a ver o quanto na nossa atuação dia a dia é necessário isso, né. Então, a importância dos movimentos terem acesso ao conhecimento, a esses cursos de graduação, *pra* realmente a gente poder se colocar num patamar de ***fazer a disputa, né, com o capital, com as empresas que tão a cada dia saqueando, né, os direitos, os territórios onde as populações vivem.*** Acredito que é nesse sentido que o curso me ajuda e eu posso ajudar a organização, é eu ***me qualificando pra poder contribuir na qualificação do trabalho do Movimento***. (Iv, Unesp, Jan. 2010).

A contribuição no debate da luta na relação campo-cidade são elementos que a Geografia trouxe para sua reflexão, de acordo com educando Gtb. E o debate da multidimensionalidade do território, para ele, é essencial para entendermos a sociedade hoje. Com relação a Educação do Campo, a Geografia tem uma importância significativa na construção desse paradigma ao discutir a categoria de território.

> A minha intenção em fazer o curso é... hoje é usar o conhecimento geográfico *pra* poder fazer uma contribuição a partir da minha experiência e a partir da experiência da realidade em que eu vivi e das realidades que eu fui conhecendo no Brasil e fora do Brasil, que coloca hoje *pros* movimentos sociais um desafio histórico, né, que é a ***relação campo e cidade***. Então, na Geografia eu vi que posso encontrar os elementos hoje *pra* poder contribuir bastante com essa... com esse debate e com essa *práxis,* né. A Geografia hoje apresenta muitos elementos *pra* poder ler essa realidade e apontar reflexões, apontar alternativas [...]. Bom, o curso ele ajudou... ele *tá* ajudando, na verdade, porque foi através do curso, né, foi graças ao curso que eu encontrei as possibilidades de conhecer o que eu *tô* conhecendo hoje. De sair da minha província e conhecer experiências que *tão****conflitando o campo e a cidade*** [...] tem companheiros aqui que ajudaram a idealizar e colocar em prática a comuna da terra em São Paulo [...]. O curso me proporcionou uma visão de mundo e uma experiência prática, né, porque eu também passei a visitar essas experiências, conhecer, e que meu deu uma oportunidade de voltar *pra* lá agora, *pra* uma realidade que *tá* enfrentando a mesma dificuldade da relação campo e cidade, e que vai me ajudar muito a chegar lá e possivelmente, espero, poder fazer uma leitura, fazer uma análise, e apontar *pra* algumas alternativas, né... E a contribuição desse curso *pra* mim basicamente foi isso né, porque dentro da Geografia você vê um debate muito grande da questão campo e cidade, e a Geografia tem um papel muito grande dentro da educação. Hoje, o capitalismo vendo que o território é o espaço da construção da vida humana e é o espaço de acontecimento da vida, ***o conceito de território torna essencial pra compreensão hoje da sociedade***. Então, a Geografia tomou um papel privilegiado na formação da sociedade hoje, né. Então, dentro da ***Educação do Campo a Geografia toma também essa prioridade, porque conhecendo o território, conhecer a multidimensionalidade que tem a vida e se formar... então, a Geografia ela é essencial na construção desse projeto de Educação do Campo, a Geografia é importante e é essencial no protagonismo pedagógico prático da formação das crianças, dos jovens, dos adolescentes e adultos.*** (UNESP, Jan. 2011).

De acordo com o educando-militante Acn, o curso tem a capacidade de auxiliar na sua prática-militante, tanto na formação pedagógica quanto na formação técnica. Neste sentido, o curso tem conseguido cumprir seu objetivo de ajudar na construção de uma

Educação no Campo a partir de um projeto da sociedade e de um projeto de campo. O CEGeo é, dialeticamente, o resultado da luta pela Educação do Campo e, concomitantemente, um instrumento que auxilia na construção e na reprodução do mesmo.

> ***O curso vai ajudar na minha prática social***, eu acredito que o curso e todos os componentes curriculares do curso conseguem fazer com que a gente tenha essa visão mais abrangente da realidade, a partir daí fazer uma leitura mais detalhada. Em todos os espaços que a gente *tá* contribuindo agora, a perspectiva que a gente tem de avançar e de construir coisas novas ela é ampliada em função do curso porque a gente tem conhecimento de várias questões, de várias dimensões da realidade, que o curso de Geografia proporciona. Então, ***tanto na área de educação quanto na área mais política, mais estratégica do Movimento o curso vem a contribuir, inclusive na área técnica***... todas essas dimensões o curso me ajudou a pensar e isso vem ***ajudando na minha prática militante*** e ajuda em questões futuras que possam surgir. Então, eu acredito que o curso nesse sentido ele... ele é bem amplo e da conta de inúmeras questões e também podem me ajudar tanto na área da educação que eu *tô* mais inserido quanto na área mais político estratégica. [...]. Então, eu fui educador da escola itinerante por cinco anos, cinco anos de educação na frente de coordenação da escola itinerante. A inserção que eu tenho agora no Movimento é mais no sentido estadual de organização dos espaços de escolas de assentamentos, essa é a proposta mais recente do Movimento e uma tarefa que eu assumi. Então, essa discussão *tá* casada com a discussão de Educação do Campo e ***o curso, a finalidade do curso também vem a contribuir nesse sentido, em se pensar uma Educação no Campo a partir de um projeto da sociedade, de um projeto de campo***. A gente tem finalizado esse projeto já que a gente conseguiu com o curso de Geografia, a gente consegue qualificar a nossa atuação nessa nova tarefa que a gente assumiu. [...] Todo projeto que vem se desenhando de Educação do Campo e de desenho estratégico que o Movimento, e o setor de educação no Paraná *tão* proporcionando, vem no sentido de construir junto com todas as escolas de assentamento uma rede de escolas á perspectiva da Educação do Campo, ai eu consigo colocar alguns conhecimentos que eu consegui no curso de Geografia em função desse trabalho. E, além disso, eu ***atuo na coordenação de um curso de licenciatura de Educação do Campo como acompanhante político-pedagógic***o [...]. O meu acompanhamento do curso de licenciatura de Educação do Campo na Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) é parte dessa dinâmica [...]. Então, ***todo o instrumental teórico-metodológico que o curso ofereceu ele dá condições de você pensar numa educação diferenciada, na educação como uma nova perspectiva***, como é a Educação do Campo, uma nova perspectiva de sociedade. Então, qualquer pessoa que saiu do curso aqui tem condições de se inserir nesse contexto de projetar uma educação com outro viés porque o curso dá condições de você pensar nesse projeto de sociedade e o projeto de campo principalmente. E a Educação do Campo *tá* atrelada a isso [...] ***O curso reflete resultado de uma luta por Educação do Campo e todo o projeto do curso e toda a instrumental teórico metodológico que o curso ofereceu dá conta de pensar e continuar pensando e ampliar a Educação do Campo***. Então, é resultado e, ao mesmo tempo, é resultante... (ENFF, Jan. 2011).

Segundo JCL, o militante dos movimentos camponeses já são geógrafos populares, mas não tinham a formação universitária que lhes permitem aumentar a sua capacidade técnica e de argumentação. Em sua comunidade, o assentado-geógrafoagora pode auxiliar com sua leitura de mundo mais aprofundada seus companheiros.

> Eu vejo que esse curso ***é uma das ferramenta a mais que o MST tem pra ajudar na garantia do seu território***, porque a gente fica muito dependente dos técnicos, profissionais dos órgãos que trabalham nas áreas de assentamento *pra* definir áreas de preservação, *pra* definir um monte de questões sociais. Apesar de nós já ter a companheirada que é geógrafo, que é os da frente de massa, que geógrafo não é universitário, mas as própria condição da luta deu capacidade de fazer uma leitura geográfica, né, em torno das área de ocupação e mais outras experiências, mas carecia essa capacidade técnica *pra* poder efetivar e autoridade *pra* poder falar em determinados assunto. ***E esse curso pra o Movimento ele vem a calhar por isso, porque não é só o geógrafo da frente de massa, mas é um técnico com capacidade de assinar um projeto ou de comprar uma discussão com argumento e com elemento suficiente pra defender determinadas posição, né, não é simplesmente um leigo discutido, falando, mas é um técnico com muita capacidade***. E eu acredito que é até difícil de dizer no que que vai contribuir na comunidade, que eu acho que vai contribuir em todos aspectos, só pelo fato desse indivíduo...***o ser social se tornar qualificadamente bem, ter uma maior compreensão, ele já irradia um comportamento, a leitura de mundo dele por onde que ele tiver***. Então, as ações, qual os impactos (...) a gente não tem condição, o máximo que a gente consegue falar é se tem ***o primeiro impacto, que seria essa de qualificar no planejamento da produção, no planejamento da topografia do lote***, então, nessas área, nessa discussão mais social, uma leitura econômica mais viável. Então, acho que potencializaria nesse sentido, né, e os outros...e a minha intenção assim que terminar o curso eu acho que é dar continuidade com mais qualidade às atividades que eu tenho feito, que é na área da formação, que é na área da organização da produção, então a minha intenção é essa, contribuir de todas as formas possível. Não só como geógrafo, mas principalmente como militante de um movimento social, o geógrafo é uma atribuição a mais apenas. É interessante que o movimento não é dicotômico, é todo mundo, às vezes cria dificuldade de produção, de técnicos em algumas áreas, é porque todo mundo discute tudo, apesar que alguns tem umas tarefa a mais, de se aprofundar mais em algumas área, mas todo mundo discute tudo. Inclusive eu da formação discuti a frente de massa, né, que é a organização do pessoal, a vinda do pessoal *pro* acampamento, é a produção, é a educação. Então, o território ele é multidisciplinar, e aí tem a perspectiva que esse processo desse curso, a condição desse curso que a gente acredita que vai prosseguir *pra* outras turmas, pelo menos a gente *tamo* batalhando *pra* isso, acredita nisso, e que aí vai fortalecer diretamente a Educação do Campo. (ENFF, Jul. 2010).

Com relação ao debate da relação sociedade e natureza, cuja preocupação na Geografia é maior do que em qualquer outra ciência social, ele também faz parte das preocupações dos movimentos socioterritoriais camponeses. Os povos do campo estão propondo formas distintas de se relacionar com a natureza diferente das formas atuais que são engendrdas pelo capital. O tempo do capital entra em contradição com o tempo da natureza, pois o capital necessita produzir em uma temporalidade mais rápida e isto leva a desequilíbrios e perdas da biodiversidade. Para poder repeitar esta temporalidade natural os camponeses tem que se libertar da subordinação do capital, pois "[...] ***o capital não respeita a velocidade da natureza*** [...] o mercado te cobra a cada dia você ***produzir em menos tempo*** em maior qualidade e maior quantidade". (JCL, ENFF, Jul. 2010).

Contemplando este debate no CEGeo, participamos com os estudantes (durante o período em que eu estava na CPP do CEGeo em janeiro de 2010) de um trabalho de campo da disciplina de "Recursos Naturais", onde visitamos a Reserva: "Parque Estadual Morro do

Diabo", na Região do Pontal do Paranapanema/SP e, também, a "Usina Hidrelétrica Porto Primavera" da CESP. Vejamos as **Fotos 22 e 23**:

Foto 22- Trabalho de Campo dos educandos do CEGeo no "Morro do Diabo"
Fonte: Trabalho de campo na FCT/UNESP em Janeiro de 2010.

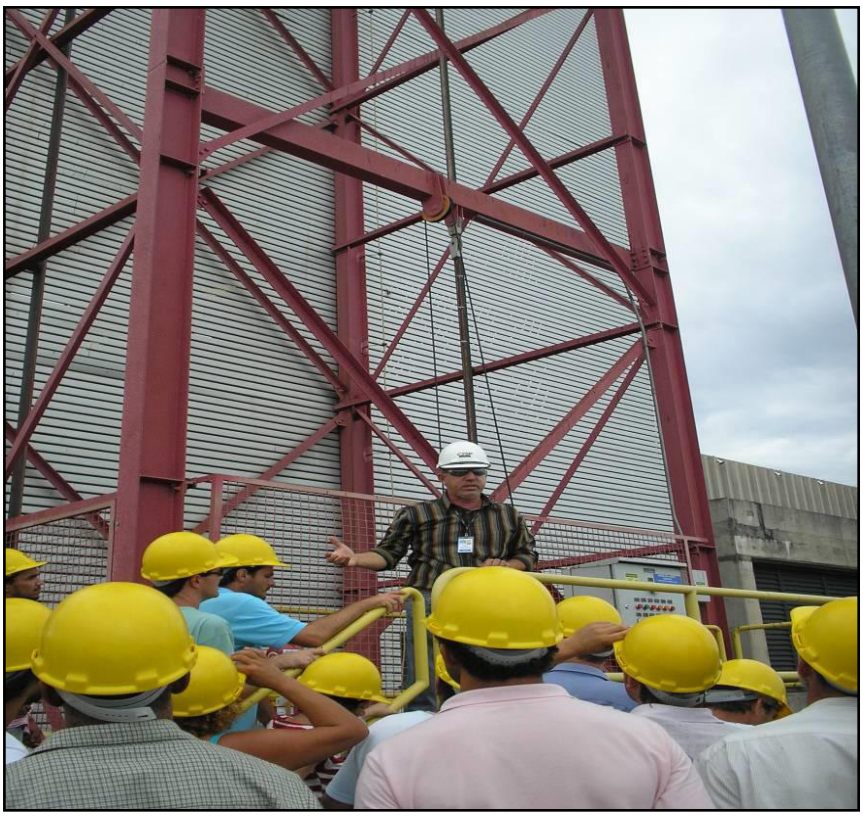


Foto 23 - Trabalho de Campo dos educandos do CEGeo na U.H.Porto Primavera
Fonte: Trabalho de campo na FCT/UNESP em Janeiro de 2010.

Estes dois trabalhos de campo fizeram os estudantes-camponeses levantarem questões a respeito da relação sociedade-natureza. No Parque Estadual Morro do Diabo, foi discutido todo processo de ocupação da região do Pontal do Paranapanema, além dos aspectos biofísicos da região. Na visita a CESP, foi levantado questões sobre os impactos sofridos pelas populações locais atingidas pela formação da barragem, além da intervenção humana no ecossistema local.

Neste sentido, com base nas argumentações que lemos, podemos afirmar que o CEGeo torna-se um instrumento a mais dos movimentos socioterritoriais camponeses que auxilia tanto na resistência ao capital, no território conquistado, quanto aumenta a possibilidade de conquista de outros territórios. As categorias de análise geográfica estão sendo apropriadas pelos movimentos camponeses, principalmente a categoria território, aprimorando o debate contra a territorialização do capital no campo. O CEGeo mostra-se assim, uma experiência de Educação do Campo construída na perspectiva campesinista do Paradigma da Questão Agrária, discutida e implementada coletivamente com a participação dos sujeitos camponeses-militantes dos movimentos socioterritoriais.

5.10 - A PESQUISA-MILITANTE: O PROJETO DE MONOGRAFIA DOS EDUCANDOS-CAMPONESES-MILITANTES DO CEGEO

O estímulo à pesquisa em forma de monografia cumpre duas funções significativas. A primeira é uma forma de relacionar pesquisa-ensino que são pilares primordiais do processo de produção do conhecimento. Com esta metodologia, o Programa proporciona uma produção de conhecimento sobre a realidade do campo que ficam materializadas nestes trabalhos de conclusão de curso. O segundo objetivo desses trabalhos de conclusão de curso é o de estimular os estudantes-camponeses para que aprofundem o conhecimento sobre sua realidade a fim de que os mesmos possam nela intervir de maneira mais qualitativa (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b).

> [...] A prática de pesquisa e a defesa da monografia diante de bancas especializadas têm como objetivo estimular nos alunos a construção do conhecimento a partir da investigação científica, no sentido de ***possibilitar a compreensão da realidade em que estão inseridos para nela intervirem***. Articula ***ensino e pesquisa*** como dimensões fundamentais do processo do conhecimento. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b, p. 50, grifo nosso).

Em nosso trabalho de campo construído por meio da observação participante, com relação ao CEGeo, no Tempo Comunidade ficou estabelecido algumas atividades a serem realizadas, como o prosseguimento da monografia e os estágios supervisionados. Como forma de restituição do Tempo Comunidade, os alunos apresentaram suas pesquisas até onde chegaram e expuseram suas dificuldades. Alguns professores, em banca, fizeram as observações e sugestões para auxiliar no andamento da pesquisa. No Tempo Comunidade, houve a visita dos professores supervisores aos locais onde os alunos moram a fim de tirar as dúvidas e ajudar no prosseguimento da pesquisa. A visita de orientação dos Professores Clifford Welch, Maria P. de Fátima Rotta Furlanetti e Mirian Lourenção Simonetti foram fundamentais para auxiliar os estudantes com maior dificuldade no processo de desenvolvimento de sua monografia, esta afirmativa apareceu em suas falas nas entrevistas.

É importante salientar que a apresentação das monografias é o último requisito avaliativo obrigatório para a formação no bacharelado em Geografia. As defesas das monografias dos graduandos foram feitas na semana entre 7 a 10 de novembro de 2011 e no dia 06 de novembro, eles fizeram o Enade 2011 (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

Podemos afirmar, em síntese, que as contribuições do curso, sobretudo com pesquisa em forma de monografia apresentada, para os camponeses-militantes são diversos. Tiveram o aprendizado mais técnico-científico, de escrever uma monografia, relacionar a prática com a teoria, de aprender a fazer pesquisa. Mas, também, teve a mudança pessoal subjetiva, sua passagem de camponês-educando para camponês-educador e sua qualificação enquanto militante dos movimentos sociais que intensifica a capacidade de luta dos mesmos.

> [...] produzir um trabalho tão grande como a ***monografia***, de aprender, de dividir em partes, de ***fazer pesquisa***, então foi uma prática também, uma metodologia também que eles aprenderam. Então, tinham várias escalas, vários níveis de importância, a ***transformação pessoal***, [...] sua transformação ***de aluno para professor***, [...] sua participação como militante e a contribuição que, necessariamente, vai fazer para a capacidade do Movimento melhorar seu desempenho, sua representação, sua capacidade de lutar. (Clifford Welch, UNESP, set. 2011).

Com relação à pesquisa no Curso Especial de Graduação em Geografia, o Prof. Dr. Clifford Welch em entrevista (UNESP, Set. 2011) afirma que uma das dificuldades mais destacadas do curso foi para a conclusão das monografias. Houve um empenho muito grande por parte de orientadores, coordenadores, monitores, supervisores, colaboradores etc. para que as monografias fossem terminadas no prazo estipulado. Os professore supervisores visitaram alguns assentamentos onde os estudantes moram e, muitas vezes, foram fazer o trabalho de

campo junto com os mesmos. Muitos educandos apresentavam dificuldades de escrita fruto do longo processo de marginalização no qual foram submetidos durante o período de formação na educação básica estudando no campo. Todavia, apesar das dificuldades, no fim do curso, as defesas das monografias aconteceram e a maioria dos trabalhos foram concluídos com muita qualidade.

A investigação-ação e a extensão, ou seja, a pesquisa-militante-participante, é uma característica fundamental que acompanha os projetos de pesquisa monográfica dos estudantes–camponeses-militantes do CEGeo. Suas pesquisas são pensadas a partir das necessidades apresentadas pela comunidade e/ou pelo coletivo do movimento socioterritorial, no qual, é militante. Como podemos observar nas narrativas dos sujeitos a seguir, as pesquisas buscam encontrar soluções para conflitos/disputas territoriais dos camponeses com o agronegócio; entender a multidimensionalidade dos territórios camponeses (assentamentos): educação, cultura, lazer, produção etc.; registrar a luta do Movimento (espacialização) e suas conquistas territoriais (territorialização); refletir acerca da construção de elementos que favoreçam a resistência camponesa em seus territórios etc.

Vm, militante do MST do Pontal do Paranapanema/SP, frisa em seu trabalho a importância de se entender a formação dos territórios (acampamentos) que precedem a territorialização efetiva dos camponeses (assentamento).

> O projeto meu ele é a ideia de um debate coletivo dentro do Movimento, até mesmo *pra* gente entender melhor a questão dos ***acampamentos***. Porque quando você faz um projeto e você estuda somente a ocupação de terra você esquece um passado na nossa avaliação de como que surgiu os acampamento. Então, a ideia do projeto é mais trazer clara assim talvez *pro* debate a questão do debate sobre o ***trabalho de base***, que é muito importante nas organização e, muitas vezes, ele *tá* sendo esquecido, né, por muitos, né, que estudam porque se estuda pós a ocupação, não o acampamento em si e o trabalho de base, porque *pra* você formar uma ocupação de terra você tem que preparar turma nos bairro e na periferia da cidade, formar o acampamento *pra* depois a ocupação. Então, tem toda uma trajetória antes, que essa trajetória antes termina, muitas vezes, esquecida pelas pesquisa, né, que um grupo foi lá e ocupou tal propriedade, tal território. Então, na nossa discussão, então, essa é um ponto fundamental (...) da construção do trabalho de pesquisa, então, foi mais ou menos que esse foi o trabalho de pesquisa assim, o foco que eu peguei que era exatamente *pra* contribuir com a militância do Movimento, né, sobre esse debate que, muitas vezes, é esquecido até, né. Então, foi esse o título do trabalho que eu *tô* fazendo. É obvio que ele vai no decorrer do... quando você vai escrevendo ele vai abrangendo outras... ele vai pegando outras categoria *pra* você ir colocando até mesmo *pra* você entender o processo da ocupação, como se dá a ocupação de terra, né. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Outra pesquisa que foi pensada para atender uma demanda do Movimento é a do militante do MST/SP Dw. Para ele, há uma necessidade de entender, a partir dos

trabalhadores rurais assalaraidos do corte da cana de sua região, porque estes não estão envolvidos na luta pela reforma agrária no momento atual.

> [...] ***a minha decisão de escolha do projeto foi muito em função da demanda do Movimento***, nós estávamos num período no final do governo Fernando Henrique e início do governo Lula, o Movimento*tava* fazendo uma discussão dentro de uma discussão mais geral dos debates da reforma agrária da importância da necessidade do papel da reforma agrária no Brasil. Já tem uma boa parte dos intelectuais dizendo que o Brasil não tem mais necessidade de reforma agrária porque o problema agrário *tá* resolvido e que o agronegócio seria a solução *pro* campo brasileiro e não a reforma agrária. Então... e *pra* justificar isso eles colocam assim que no Brasil não tem problema agrário, ou seja, não tem problema de terra e não tem demanda, não tem público demandando a reforma agrária. Em função dessa discussão o Movimento acabou remetendo *pra* nós uma discussão que seria entender um pouco mais, identificar um pouco mais, conhecer um pouco mais o público que poderia ser um público da reforma agrária. Então, a partir dessa discussão surgiu a ideia da gente estudar, conhecer um pouco mais os trabalhadores rurais, principalmente, no caso do Estado de São Paulo os trabalhadores rurais no corte da cana. Então, como tinha essa discussão eu acabei definindo também o projeto de pesquisa, estudar um pouco, não estudar um pouco, mas conhecer um pouco mais a realidade dos trabalhadores no corte da cana do Estado de São Paulo. Então, meu projeto de pesquisa é o perfil dos cortadores de cana, dos trabalhadores do corte de cana no Estado de São Paulo, especificamente, na região ali de Jaú e Barra Bonita, né. Então, ***meu projeto de pesquisa é isso, quer dizer, é tentar ver, conhecer o perfil dos cortadores de cana e ver a possibilidade, ou seja, o problema a ser identificado, por que que eles não tem essa disposição de fazer a luta pela reforma agrária nesse momento***. Certamente já fizeram em outros momentos, e certamente poderão fazer em outro momento futuro, mas nesse momento da história, os trabalhadores, que é um público, uma massa de trabalhadores grande, não se empenha na organização da luta pela terra. Então, o problema a ser discutido é isso, por que, qual é o perfil dos trabalhadores e o problema, por que que eles não tem essa disposição de fazer a luta pela terra hoje, né. Então, é esse meu projeto de pesquisa, né. (ENFF, Jul. 2010).

Outra demanda do Movimento, de acordo com o militante do MST/GO, JV, é entender a mudança dos sujeitos que compõem a base do Movimento ao longo da história do MST, ou seja, de uma base formada, predominantemente, por camponeses, o Movimento passa a ter compondo sua base, principalmente, sujeitos da cidade. Ele espera contribuir com o Movimento no sentido de buscar novas formas de dialogar com estes sujeitos e de externar a necessidade da reforma agrária, mesmo que seja com este público diferenciado.

> Eu acabei optando pela discussão de um tema que nos incomoda, incomoda que nós não temos nenhum acúmulo ainda sobre isso, que é justamente essa ***questão da mudança do público da base do Movimento***. O Movimento nasce com um público na década de 80 e depois 90 quando se consolida, com um tipo de público com a base camponesa, totalmente camponesa, 100% eram camponeses, e a partir do final da década de 90 começa a mudar esse público e nós começamos, então, a ter no Movimento um público de outra origem, da origem urbana, da cidade, e não camponesa. Houve um período convivendo um público dessas duas origens, do campo e da cidade, e atualmente, nos últimos anos, predomina esse público da cidade, a origem da cidade. Uma parte que já foi camponês e uns nem foram, quer dizer, tão experimentando a experiência de camponês agora. Eu acabei então, como existe um vazio de elaboração, de entender isso, qual as implicação que isso tem? Organizar a luta e organizar a conquista com uma mudança da origem, da base, motivado por essa questão e por uma

> demanda interna do Movimento eu acabei optando então para escolher esse tema, tentar entender ***esse público atual do Movimento que tamo chamando de novo camponês***. Então, é um público diferente, novo, sendo criado através da luta, e a idéia do trabalho, da monografia, é *pra* ver se consegue trazer alguns elementos que ajuda organizar o debate inclusive interno do Movimento*pra* gente tentar entender esse novo sujeito que passa a participar do Movimento nos últimos dez anos, com mais força e atualmente predomina. Então, ***se mudou o público, necessariamente, nós tem que mudar também o jeito de trabalhar com esse público, e a idéia é com esse trabalho trazer alguns elementos que possam pelo menos ajudar na organização de um debate sobre isso***, ***de pesquisa***, e como é que a gente também pode ao mesmo tempo...a academia né, se aproveitar desse instrumental da academia para ajudar a entender e potencializar isso, não ver como um problema, mas ver se isso com tu potencializa as possibilidades que tem com essas mudanças. É a forma de a gente encarar uma realidade, de não negar ela, mas de encarar e ver como a gente potencializa. Então, isso que motivou e o trabalho tem um duplo sentido, quer dizer, tanto ele é *pra* dentro do Movimento como do ponto de vista acadêmico, inclusive ver como é que a gente enfrenta esse debate já que há um certo preconceito, né, e do ponto de vista da teoria, do debate, das teses defendidas, de que não tem sentido inclusive mais a reforma agrária porque não tem mais esse público camponês tradicional demandando, então não teria necessidade de fazer assentamento, nem de reforma agrária, não teria necessidade nem de fazer assentamento. E nós queriamos então...ver se do ponto de vista científico, os critérios acadêmicos, e tal, e tal, a gente pode constatar isso ou não, ou o que de fato a gente vai conseguir apurar ***pra inclusive qualificar essa discussão*** [...]. Porque isso pode inclusive dar um horizonte para pensar o futuro, enquanto Movimento inclusive, *pra* nós é muito importante. [...]. Se a gente conseguir levantar elementos que dirão: não sendo, pode ser, assim como o camponês não era operário e transformou-se em operário, bom, então significa que temos um potencial. Então, essa é a questão, a intenção com o trabalho da monografia é justamente provocar esse debate né, levantar elementos pelo menos *pra* estimular mais gente a estudar, a discutir de forma mais organizada essa questão, pensar então esse novo público que hoje está nos acampamentos, nos assentamentos, os últimos assentamentos é feito com esse público. (ENFF, Jul. 2010).

LT, estudante-camponês do CEGeo e militante do MAB/TO, diz que sua pesquisa tem a função de compreender os conflitos em sua região causados pelos projetos de construção de duas hidrelétricas:

> Então, como sou integrante do movimento social, do MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens, numa região que é meio conflituosa, região Sul do estado do Tocantins, tem dois projetos de hidrelétrica, né, e aí foi delegado uma atividade *pra* gente tentar...sei lá, estudar, desvendar... um pouco do conflito que existia nessa região, que é a hidrelétrica São Salvador, que é uma das primeira obra do PAC, né, Programa de Aceleração do Crescimento do governo federal, do governo Lula [...]. E lá... fica entre duas grandes hidrelétricas construídas no rio Tocantins [...]. É uma região interessante discutir, uma régio historicamente marcada por (unidade) de terra de grandes coronéis, tem todo um contexto histórico que o Movimento falou que era importante essa prioridade, esse local. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Na mesma perspectiva de entender os impactos causados pela construção de usinas hidrelétricas, o militante do MAB/CE, Iuri, pretende fazer sua pesquisa na região nordeste. Além de uma vontade individual, sua decisão partiu de uma necissidade coletiva do Movimento para qualificar sua atuação nesta região.

> O meu projeto de monografia, né, a idéia é estudar os ***impactos territoriais do canal da integração***, que é uma obra de infra-estrutura hídrica que liga a (Barra/Baía) do Castanhão ao porto do (Pecem), complexo portuário do Pecem no Ceará, e os impactos desse canal dentro de um reassentamento, reassentamento com a produção irrigada, só que de fundo discutir a política de águas do Ceará. Esse era um desejo que eu sempre tive de estudar e de entender, entender o nordeste sempre foi um desejo meu, de entender o nordeste nessa perspectiva desse debate da seca, porque eu nunca concordei com isso. E junto com isso, né, foi também uma ***decisão coletiva do Movimento, porque na opinião esse tema ajuda a qualificar uma atuação do Movimento na região.*** Então, foi a partir daí, juntando essa minha vontade de estudar essa questão com essa necessidade que o Movimento tinha que coletivamente, nós construímos essa idéia de estudar, de fazer a monografia, a pesquisa *pra* nós considerar e tentar construir alguma coisa nessa perspectiva de análise. (ENFF, Jul. 2010).

Nesta perspectiva, também, de pesquisar sobre o conflito/disputa, na qual está inserido em sua região, o estudante-camponês e militante do MST/SP, Av, decidiu estudar o conflito do Movimento com a Cutrale em sua região (Avaré/SP) onde predomina a monocultura da laranja. Assim, ele vai estudar as...

> [...] três etapas de luta nesses anos naquela região, né. Acho que primeiro os enfrentamento com a indústria da sivicultura, da madeira, né, depois com as agropecuária... o derradeiro a gente *tá* tendo com... a luta, né, com a ***indústria da citricultura,*** haja vista a mídia que foi a repercussão que deu a última ocupação da Cutrale. Foram 51 pessoas indiciadas, 22 mandados de prisão, inclusive o meu, e assim... uma empresa que *tá* ocupando terra pública comprovadamente, né, teve até uma liminar em primeira instância. Então, o título da minha monografia é "***A monocultura da laranja no IDR em Avaré***", que compõe acho que nove cidades e quase todas tem plantio de laranja, e as grandes empresas tão plantando laranja no IDR de Avaré naquela região. Então assim, além da Cutrale que é a nossa briga direta lá nas terras pública, o grupo Fisher que agora associa-se ao grupo Citrovita né, plantam lá grande área lá agora na fazenda Rio Pardo... essa Fazenda Rio Pardo, o próprio ministério do MDA, né, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, que o tempo que o Jugman ainda era ministro, disse que era o maior latifúndio do Estado de São Paulo na época, acho que 24600 hectares, e esse latifúndio, parte dele...o Jugman que falou isso, não sou eu que *tô* falando, é grilo. Então, acho que essa tem que ser uma luta nossa, da justiça, do Estado, né, ***pra que essas terras sejam retomadas pelo Estado e tenham um outro destino, né, que não seja as monoculturas***. (UNESP, Jan. 2011).

O estudante-camponês-assentado e militante do MST/SP, Lrv, tem a preocupação de entender os impactos socioterritoriais engendrados pela territorialização camponesa na região de Andradina/SP, bem como os desafios para estes continuarem resistindo na terra e disputando territórios com agronegócio sucroalcooleiro.

> [...] eu vou fazer a ***territorialização camponesa na região de Andradina de 1978 a 2009***, o objetivo, então, é debater esse conceito, um dos objetivos dentro do trabalho é debater esse conceito de região reformada, mas o que eu quero mesmo, na verdade, é saber quais são os desafios nessa nova configuração da região, com esse número de família assentada e acampada, a influência disso aí na sociedade, no geral, quais são os desafios daqui *pra* frente *pra* esses movimentos que atua lá, que que eles tem que fazer *pra* conseguir continuar territorializando, né, construindo uma territorialidade cada vez maior e territorializando. E poder escapar de uma coisa que a gente *tá* vendo, minhas pesquisas *tão* apontando que o

> inimigo *tá* ficando muito forte, que é o agronegócio da cana, as usinas e tal. Então, acho que é saber isso que o curso vai ajudar, vai me ajudar, ajudar o Movimento, a região, acredito com esses conhecimentos aí. (ENFF, Jul. 2011).

O militante do MST/MA, JJ, já tem a preocupação de entender o motivo do êxodo que ocorre nos assentamentos. Sendo que seu recorte de análise é, especificamente, um assentamento no qual ele participou da organização do processo de luta para conquista desse território pelo Movimento.

> Fiz o meu projeto e meu tema hoje é a migração... o que eu *tô* chamando de ***migração na reforma agrária***. Eu resolvi trabalhar esse tema porque eu queria trazer o debate da reforma agrária na atualidade, como é que está se dando e queria ***discutir essa questão do movimento migratório do assentamento pra fora, pra cidade, pra outros estados***, porque quando eu fui estudar a bibliografia eu encontrei vários trabalhos feitos, pesquisas, teses, artigos de pesquisando o trabalhador que sai da cidade e vai *pro* acampamento, os trabalhadores que saem do estado e se mobilizam e vão acampar e virar assentado, mas eu queria um caminho diferente. Já que a reforma agrária ela é colocada como um dos instrumentos *pra* inibir a migração nas cidades brasileiras, então, como é que isso aparece, essa questão aparece no assentamento, por que ela aparece, com que intensidade ele aparece, qual o nível que aparece mais? É na juventude, nos casados, qual o tipo que... é as mulheres que mais migram, é os homens? [...] *Pra* esse meu trabalho de pesquisa eu vou pegar ***um assentamento o qual eu ajudei a fazer ocupação, conheço o assentamento, conheço a origem das famílias, da onde vieram***, quais municípios, todos já são a maior parte de outros estados (...) do Maranhão e outros são de outros estados, e eu ajudei, então, a fazer essa ocupação. Então, essa relação com o meu objeto, então, foi também uma tendência pessoal de escolha. E aí eu estou lá hoje no assentamento, o um assentamento Sigra do município de Lagoa Grande do Maranhão, mas é um assentamento que fica dentro... na parte da Amazônia maranhense, então, tem vários problemas das causas da ocupação pelas questão do conflito... o MST foi lá, juntou, se fortaleceu, fez a ocupação, brigou, teve assassinato, tiroteio, prisão, um monte de coisa, e virou assentamento. E essa é a minha área de pesquisa, e aí hoje muitos assentamentos de várias comunidades, já que o assentamento tem doze comunidades, então todas as comunidades você vai ter incidência de pessoas que saem do assentamento para migrar *pra* fora, *pra* outros lugares, *pra* outros estados, até *pra* outros países. E tem uma comunidade, comunidade do Alto Bonito, que eu escolhi pesquisar porque lá é onde foi percebido pelos moradores, pelos maranhenses do assentamento que... apontaram que aquela comunidade é a comunidade que mais tem número de pessoas migrando *pra* outros estados. Então, eu resolvi escolher essa comunidade *pra* pesquisar. (ENFF, Jul. 2010).

A questão de gênero relacionada aos conflitos territoriais-energéticos é o tema da pesquisa de Iv, militante do MAB/SP. Ela fala, também, sobre a dificuldade que teve que enfrentar ao ter que sistematizar a sua prática e transformá-la em uma pesquisa, bem como em conciliar a militância e o estudo no Tempo Comunidade.

> [...] o ***meu tema de pesquisa, a minha monografia é mulheres e os conflitos territoriais no atual modelo energético***. Por que disso? Porque no MAB... primeiro por ser mulher e entender que as mulheres cada vez mais tem que buscar o seu espaço, tanto no Movimento quanto na sociedade, mas ao mesmo tempo é uma questão muito complexa, né, cultural, histórica, essa questão das diferenças, né, entre homens e mulheres. E a gente começou também a entender, a

> perceber, na verdade, que a situação das mulheres nas regiões onde se constroem as hidrelétricas elas são ainda mais difíceis, que culturalmente as mulheres é sempre que tem mais essa preocupação com o cuidado da família, dos filhos, nas relações de toda a família e a comunidade. E o processo da construção das hidrelétricas vem afetar diretamente essas relações, ela desestrutura todo o processo. Então... além de muitas outras questões que vão surgindo, né, no período da construção das obras desde a constituição, o pessoal sair por causa do emprego, várias coisas que vão influenciando. E, também, além de nós ter a curiosidade no Movimento*pra* estudar isso como se dá, essa é a intenção da gente também ir elaborando um plano mais de ação e atuação das mulheres. Então, eu decidi por essa temática em função disso, por uma necessidade do Movimento e também por ter uma afinidade um pouco dessa questão da luta feminista, né, ***acreditar que as mulheres devam ser sujeitos do processo***. Dificuldades... Acho que elas são de várias ordens, as dificuldades são muitas, né, mas primeiro é ***articular essa questão do Tempo Comunidade, a intensidade que o Movimento exige do trabalho da gente, né e a necessidade da gente priorizar o estudo, a elaboração***. [....]. Onde exige muita disciplina na verdade, né, e exige muita leitura também, porque você tem que abordar de vários elementos ao mesmo tempo. Senti um pouco de dificuldade no trabalho de campo do ponto de vista da pesquisa, nunca tinha feito isso com uma intencionalidade disso servir *pra* uma elaboração, tô ainda tentando me encontrar como é que usa isso, como é que potencializa. Mas no mais, acredito que é só se dedicar que é possível fazer. (UNESP, Jan. 2011).

A militante do MST/ES e estudante do CEGeo, Paula, diz que sua pesquisa está relacionada diretamente com a realidade de seu assentamento, por entender que o mesmo é um território em disputa com o sistema econômico vigente, neste sentido, ela afirma que a posição dos assentados é a de construir um desenvolvimento territorial sustentável alternativo ao desenvolvimento imposto para os assentados com o uso de agrotóxicos e sementes transgênicas.

> Eu acho que um pouco aí centrado na própria história de vivência mesmo, a gente como personagem e vivendo na prática no assentamento, acho que um dos objetivos centrais da minha pesquisa foi voltada nesse momento *pra* compreender melhor e até mesmo poder *tá* dando resposta *pra* essa realidade nossa do assentamento. Então, meu tema de pesquisa é o próprio assentamento ... Rodolfo Herique, né, onde eu moro, que são 108 famílias, e que *tá* nesse processo de transição, né. E que nós acreditamos, quanto Movimento e quanto famílias mesmo que moramos, que ele é um ***território em disputa***, né, em disputa permanente porque a partir do momento que tu rompe com o sistema que ta aí de imposição de te oferecer políticas públicas voltadas, principalmente, *pro* pacote tecnológico, você diz não, que o assentamento, muitas vezes, teve que romper com próprias políticas públicas voltadas *pro* próprio assentamento. Já teve incentivos *pra* produção... teve uma doação de sementes dos próprios órgãos públicos do Estado para ajudar o assentamento, mas que nós não podemos aceitar porque eram ***sementes químicas, tratadas, e a política interna era de não uso de nenhum tipo de químicos ou de sementes ou no uso de plantas***. Então, nós tivemos que recusar as sementes e aí, então, se criou-se uma discussão e novas políticas aí de *tá* trocando aquela semente por sementes crioulas, né, então, a gente deu um jeito de trazer outro tipo... Então, são situações assim que cotidianamente aparecem né, mas nós...o assentamento não tem assim influências fortes de empresas assim no ramo de agroquímicos, né [...] dentro do assentamento são as ***próprias políticas internas mesmo dos assentados*** que tem todo um planejamento e, acredito, dizem ***que é melhor pra própria comunidade.*** (ENFF, Jul. 2010).

Ed, militante do MST/PR, explica que seu assentamento é, relativamente, novo, tem 04 anos e está passando por um período de implantação de políticas públicas. Daí, a necessidade de ter moradores qualificados para colaborar neste processo de implantação dessas políticas. Entre estas políticas públicas, destaca-se a escola do assentamento. A mesma será uma escola de porte grande, e precisará de educadores-professores que trabalhem na lógica dos movimentos camponeses para auxiliar no ***desenvolvimento territorial*** de sua comunidade. O Curso Especial de Graduação em Geografia vem colaborar neste sentido de qualificar os sujeitos para serem protagonistas do desenvolvimento de sua comunidade na lógica dos movimentos socioterritoriais camponeses.

> A realidade que eu estou inserido é uma realidade que está passando por um processo, o assentamento *tá* passando por um processo de implementação. É um assentamento considerado, até então, novo podemos dizer assim, tem quatro anos, e *tá* passando por um processo de ***implementação das políticas públicas***, né. Créditos *pra**habitação***, créditos de apoio, toda essa linha de crédito que vem *pra* ... do campo na ótica do INCRA e do movimento social. A ***escola***, também, aonde eu estou inserido ela *tá* em construção, em fase de construção, *tápra* ser uma escola modelo, (passa) de 3,5 milhões [de investimento], com 600, 700 alunos. Então, precisa de muito pessoal, assim podemos dizer, ***qualificado na ótica do movimento social***. Então, eu acredito que a minha formação, o curso, vai contribuir e muito na escola com o que eu pretendo e almejo a ***contribuir na minha comunidade, qualificar os encaminhamentos e os debates***, acima de tudo os debates sobre a ***educação do campo*** tenho certeza que vai ser muito... muito valia. (ENFF, jul. 2010).

A estudante-camponesa e militante do MST/SP, Lc, também afirma que sua pesquisa está diretamente ligada a sua realidade conflituosa de disputas territoriais na qual vive. Assim, o seu objetivo é a afirmar a importância da resistência camponesa em seus territórios conquistados.

> Bom, meu projeto partiu... exatamente da análise da minha realidade, ele partiu bem da realidade. Como a realidade que a gente vive lá é uma ***realidade conflituosa, de disputa permanente***, essa disputa ela se dá pelo fato da região de Sorocaba ali, o município onde eu moro de Iperó ser uma região de disputa pela terra... é muito forte, e o próprio assentamento sofre essa pressão. Não só..., não só o assentamento Bela Vista onde eu moro, mas os outros assentamentos também tem uma pressão muito forte da expansão urbana sobre a expansão rural, ***essa conflitualidade, essa disputa pela terra, no caso, pelo território***. Então, a partir disso, aí eu resolvi pesquisar sobre isso... (UNESP, Jan. 2011).

Nesta multidimensionalidade dos assentamentos, uma outra questão relevante é a produção. É no sentido de identificar a dificuldade na produção do leite que o estudante-camponês e militante do MST, Dd, pensou o objetivo de seu projeto de pesquisa. Para o mesmo, a produção de 2 litros e meio de leite, em média, pode se tornar inviável se não houver uma estratégia de organização bem pensada em torno da produção. Em suas palavras:

> [...] Aí, no meu pensamento, se você não fazer uma pesquisa, um negócio direitinho, talvez se torna inviável você ter esse rebanho produzindo 2 litro e meio de leite, em média, vamos dizer assim. Então, tem a despesa com a casa agropecuária, tem o manejo do gado no dia a dia que você tem que cuidar, tem que *táprestano* atenção (...) tem toda uma atividade que você embute *pra* poder tirar daquele animal 2 litro e meio, três litro de leite [...]. (UNESP, Jan. 2011).

Com relação a produção, também, a estudante-camponesa, Nc, vai focar em sua pesquisa a questão da Soberania Alimentar e Energética com a Agroecologia, ou seja, a importância da produção de alimentos saudáveis e sem agrotóxicos e a utilização do biodigestor para a produção de gás em seu assentamento.

> Então, meu tema é ***"Soberania Energética e Alimentar"***, a idéia de eu fazer essa pesquisa, isso é fruto assim da discussão da ***Via Campesina***, onde que vem trabalhando com a Soberania Alimentar nos assentamento, a Soberania Alimentar dos camponeses. E ao setor de produção, aos militante lá da região, Itapeva [SP], acharam que era importante aprofundar nesse assunto, porque temos experiências pequena nos assentamento e que é viável, mas ainda pelo fato das pessoa, né, camponês, ser um pouco assim resistente e não acreditar no novo, né, então isso dificulta *pra tá* desenvolvendo essa experiência nova. Porque a região lá de Itapeva é a região no enfrentamento ao agronegócio, lá a região é de grãos, né, e é muito assim... a produção... é vinculado à revolução verde, né, que é os insumo e os fertilizante. Então, tudo que as pessoas assentada produz é *pra* loja e *pro* banco, né, por exemplo, lá faz lá uns 15 mil reais no feijão, na época da colheita do feijão, mas tem que pagar lá os adubos, veneno, os fertilizante, aí depois o empréstimo que fez do banco. Então, o que sobra *pro* assentado é uma renda pequena, pequena, e ele daí com aquele dinheiro que sobra aí ele vai ter que comprar produção no mercado, sendo que coisa que poderia ter produzido no lote, mas como ele ficou voltado muito mais à monocultura, né, e não dedicou tempo *pra* produzir o que é necessário, que é do dia a dia, né. Então, aí isso fez que, então, eu apontasse um pouco minha pesquisa nesse sentido, fazer uma pesquisa com o assentado... o que produz, quantos que tirou em média, o quanto que teve de lucro, e experiência assim que existe, que é... biodigestor, que é o gás de cozinha onde que aproveita as fezes dos porco *pra* fazer o gás e, também, serve de biofertilizante, né, ao invés de ser o veneno lá, as uréia comprada na loja [...]. Outra questão, também, trabalhar um pouco voltado na ***agroecologia***, né, como que se liberta do veneno e dos adubo aí, dos fertilizante, mesmo produzindo e se libertando deles, como que poderia nós produzir mais em forma de agroecologia, então, é um pouco nesse sentido. E a dificuldade que eu *tôencontrano*... porque como é experiência pequena e tem poucos autores *defendeno* isso, e existe poucas pessoas que tem esse olhar *pra* produção, *pra* coisa assim concreta, é difícil. Então, eu *tô* encontrando um pouco dessas dificuldade, né, mas *tô* me desafiando a construir e apontar que dá certo essa pequena experiência que existe. Porque o ***biodigestor*** mesmo já funciona há dez anos, então, a família que tem gás encanado na casa faz dez nos. Então, são coisas assim que dá certo, né, e existe muita possibilidade deles pegar e engarrafar o gás também *pra* vender e *pra* distribuir *pra* outro... *pras* outras famílias, mas ainda, como assim as famílias ainda não acreditam muito no novo, então *tá seno* experiência mesmo. (UNESP, Jan. 2010).

Também, com relação a produção, o estudante-camponês e militante-técnico do MST/RS, LT, decidiu pesquisar acerca da produção do arroz orgânico no assentamento Filho Sepé/RS, por entender que este é um elemento fundamental que influencia na multidimensionalidade desse território estudado. Para tal análise, tem tentado absorver o

aprendizado científico-acadêmico para ler à realidade. Sendo que sua inserção a esta realidade lhe permite fazer a análise de maneira muito mais aprofundada unindo teoria-prática.

> Então, o projeto ele ocorre dentro do assentamento Filho Sepé mesmo, é tentar identificar ***as potencialidades e os limites da produção do arroz orgânico dentro desse assentamento***. Por que que é esse tema? Porque, vamos dizer assim, o carro chefe do assentamento é a produção de arroz, e dali que se organiza os demais processos... os processos sociais, a vida social ela se dá muito em função da produção de arroz, as relações todas elas circundam em volta disso. Então, para contribuir com o assentamento eu procurei desenvolver uma monografia que tivesse um pouco essa ***importância para a comunidade local***. As dificuldades elas são às vezes de ordem de ir ***absorvendo o conhecimento acadêmico e traduzindo ele, tentando levar esse conhecimento acadêmico pra poder interpretar uma realidade***. Então, esse processo de absorver o conhecimento e de ter o olhar para a realidade e construir algo, refletir sobre isso e construindo algo, que seria a construção... materialmente se daria na própria monografia, esse processo que é um processo sempre difícil, mas não insuperável né, um processo que é bem superado... A vantagem, vamos dizer assim, que tem é que como você ***tá totalmente integrado nos porquê sim e os porquê não dessa comunidade***, e como você tem uma ação muito efetiva, vamos dizer assim, porque está dentro de um quadro técnico, né, que pensa, que ajuda a pensar junto com a direção local as estratégias *pra* desenvolver o assentamento em si, te possibilita ter muita informação. Então esse seria o ponto positivo [...]. Absorver aquilo que a academia te traz, aquilo que a ciência geográfica te traz, como conceitos e categorias, e a partir daí tu interpretar eles e tentar interpretar tua realidade local, né. Esse tempo é que é dificuldade, vamos dizer assim. Mas, no demais não tem... *pra* ser interpretada, *pra* ser refletido, né, então, é absorver o conhecimento acadêmico mesmo... (UNESP, Jan. 2011).

Nesta perspectiva, a educanda Adr do Curso Especial de Graduação em Geografia, moradora do Assentamento Itapuí, em Nova Santa Rita, no Rio Grande do Sul, descreve a importância que tem o seu projeto de monografia para a sua intervenção em seu assentamento. Seu projeto de pesquisa vai ao encontro das necessidades de se pensar um modelo de produção alternativo camponês ao modelo de monocultura do agronegócio/capital.

> [...] O meu projeto da monografia eu escolhi sobre a produção agroecológica dentro do assentamento, do meu assentamento. Porque lá na nossa região a gente trabalha por grupos gestores, então a gente tem o grupo gestor das hortas, o grupo gestor do leite e o grupo gestor do arroz. Esses grupos gestores são tudo grupo gestor voltado a agroecologia, que se produz de forma orgânica sem nenhum uso de veneno. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Outra pesquisa ligada a questão da produção: soberania alimentar, energética e popular, é a do militante do MPA/ES, Als. Ele reafirma que a tomada de decisão do seu tema está relacionado com uma tomada de decisão coletiva do Movimento. Vai discutir em sua monografia a questão da importância das mini-usinas de beneficiamento do leite a fim de diminuir a apropriação da renda camponesa pelo capital industrial-comercial. Este seria mais um mecanismo de resistência camponesa.

> [...] o nosso curso de Geografia passou por uma experiência importante, da seleção, da escolha dos temas dos trabalhos monográficos, que foi a orientação de uma discussão nos seus coletivos. Qual que é a demanda da organização naquele espaço específico de atuação? E no meu caso particular também passamos por isso, surgiram inúmeros temas, porque são inúmeras questões *pra* serem pensadas. Nenhuma é mais importante que a outra, todas são importantes, todas são necessárias, mas quando você precisa dar uma contribuição particular... Então, o meu tema hoje é essa ***questão do campesinato, agroindústria e mercado capitalista, fazendo um estudo da questão da produção de leite no município numa perspectiva da implantação de mini-usinas de beneficiamento de leite***. [...] a nossa região foi muito estragada, né, pelo ***avanço do agronegócio da cana, do eucalipto e de outras monoculturas***, mas mesmo assim ainda resistiram camponeses pequenos proprietários de terra, e das atividades econômicas das famílias o leite é uma das principais. É uma estratégia de sobrevivência, então, na perspectiva da construção da ***soberania alimentar, energética, da soberania popular*** através da organização política, nós entendemos de que dar um passo adiante no processo de beneficiamento dos nossos produtos não vai nos salvar das garras do capital, mas vai nos conseguir... respirar um pouco mais tranquilos. Então, hoje a minha família vende um litro de leite a cinquenta centavos. Nos cálculos superficiais se nós conseguimos instalar uma usina de beneficiamento de leite através do sistema de cooperativa nós conseguimos receber a oitenta e seis centavos. Então, são quarenta e seis centavos a mais por litro de leite. Hoje, as agroindústrias que estão instaladas na região compram o nosso litro de leite a cinquenta centavos. O litro de leite pasteurizado no supermercado no mesmo município está a um real e cinquenta, ou seja, três vezes mais do que nós recebemos. Mas, os custos de produção, de transporte, de beneficiamento do leite e as taxas tributárias não chegam a um real, não é? Então, aí tem uma taxa de exploração, que é o lucro do capitalista, o lucro do supermercado. E esse lucro pode ficar conosco, não é? Então seria uma forma de pelo menos respirar de forma mais tranquila a questão das agroindústrias. Eu acho que essas estratégias de sobrevivência e de resistência elas já passaram por vários experimentos, talvez aos moldes das orientações das internacionais socialistas, especialmente da experiência russa de organização da produção em grande escala e em grande porte exigindo alto grau de sistemas administrativos. Várias experiências foram experimentadas aqui no Brasil e muitas delas faliram, a realidade concreta daqui é outra, o tecido social é outro, o nosso nível intelectual é outro. Nós não temos experiências de administração de empresas, por exemplo, essa questão das mini-usinas de leite, nós não temos conhecimento suficiente *pra* estar nas mini-usinas e operar, administrá-las. Esse conhecimento *tá* na academia, então, como é que nós poderíamos nos preparar na academia *pra* atuar na organização? Acho que essa é a questão. (ENFF, Jul. 2010).

Com relação à ***análise das políticas educacionais*** e ***inserção em projetos das escolas e das comunidades,*** por exemplo, nós temos a pesquisa a respeito da pedagogia do Instituto Educar que estava sendo elaborada pela estudante-camponesa do Curso Especial de Graduação em Geografia e militante do MST do Rio Grande do Sul,Jsn. O Instituto Educar trabalha com cursos técnicos, ensino médio e pós-médio na formação de jovens que são filhos de pequenos agricultores, jovens acampados e assentados a partir da lógica dos movimentos socioterritoriais camponeses, colaborando com as suas lutas. Um dos fundamentos principais do Instituto é o desenvolvimento do debate a respeito da produção agroecológica, perspectiva condizente com as dos movimentos socioterritorias ligados a Via Campesina e com a proposta da promoção do desenvolvimento sustentável do campo, princípio do PRONERA. Em suas palavras:

> [...] o ***Instituto Educar***, aonde eu também trabalhei lá no início, na coordenação pedagógica, na secretaria, e eu decidi que de fato era um espaço que vinha contribuindo com a regional e com o Estado do Rio Grande do Sul né, com a luta do Movimento Sem Terra no Estado, ***na formação de jovens que são filhos de pequenos agricultores, jovens acampados e assentados*** que estariam voltando e de fato fortalecendo um pouco assim do projeto que o Movimento propõe *pra* agricultura. Então, a monografia ela vez *pra* fazer um estudo, uma pesquisa sobre a pedagogia desse instituto né, Instituto Educar, e trabalha com os cursos técnicos e do ensino médio e pós-médio. Então, no sentido de trabalhar as dinâmicas, os ***princípios de produção na área da agroecologia***. Então, essa junção do tema com a agricultura, com a pedagogia lá no Educar. (UNESP, Jan. 2011).

Outra pesquisa relacionada à análise das políticas educacionais é da estudante-camponesa Rn. Este é um exemplo de quando o Tempo Comunidade entra em simbiose com o movimento social e educacional dos assentamentos, tendo em vista que a mesma é coordenadora da escola que está pesquisando. Seu objetivo é analisar a articulação e o conflito existente entre a proposta de Educação do Campo do MST e a do Estado na escola do assentamento Valdício Barbosa dos Santos. A intenção é avaliar a intensidade de autonomia que a comunidade tem para estabelecer seu currículo e metodologia com relação ao Estado. E, também, o objetivo da pesquisa é entender qual a contribuição que a escola traz para o assentamento.

> [...] o meu trabalho é a ***articulação e conflitualidade da proposta de Educação do Campo, proposta de educação do MST e do Estado na escola do assentamento Valdício Barbosa dos Santos***. Aí é isso, é fazer essa análise dessas propostas *pra* ver até onde vai nossa ***autonomia***, então assim, nós temos uma proposta, mas ***a escola é do Estado***, o Estado também tem... vem trazendo algumas coisas assim que é *pra* gente implementar. E como que a gente consegue essa autonomia então, aonde *tá*? E aí as contribuições da escola *pro* assentamento, então se a escola ela tem uma proposta diferenciada, como que essa proposta diferenciada ela consegue intervir no assentamento, ***contribuir com o assentamento***? (ENFF, Jul. 2010).

A questão da saída dos jovens do assentamento é um debate que está sendo construído pelo estudante-camponês e militante do MST/SP, Lcn. Mais do que o problema do êxodo para a cidade, para o mesmo a questão principal é a perda da identidade de camponês-assentado após a saída do assentamento, a negação da luta, da conquista do território.

> O meu projeto de monografia eu *tô* pensando nisso,*tô* já pensando, discutindo e fazendo já, procurar entender um grande problema que o Movimento tem hoje que não consegue dar respostas, com uma luta tremenda, despejos e prisões, avanços e recuos, o Movimento conseguiu conquistar uma série de territórios, uma série de espaços, territórios, e que hoje são assentamentos. Que a gente sabe que estão em disputa pelo agronegócio, que estão em disputa constantemente pelo capital e pelo... e o que acontece? Hoje existe um fenômeno grande dentro dos assentamentos que é o que? Que é a saída da juventude do assentamento. Os assentamentos estão ficando só com os pais, com os avós, e os jovens estão saindo do assentamento. E quem é que *tá* voltando *pro* assentamento? O neto ou o sobrinho. O neto volta

por quê? Porque o pai, o filho né do assentado saiu, foi trabalhar, casou, e aí por ser operário, por trabalhar na cidade não tem condições de cuidar do filho, manda o filho, que é o neto do avô, *pro* assentamento *pra* ser cuidado porque é mais fácil a vida lá. O sobrinho, o filho mais novo, o tio, vai e volta *pro* assentamento, mas não volta *pro* assentamento com um elemento de conquista, de retocar aquela luta, aquela conquista, mas sim, volta excluído de novo. Ele ficou desempregado na cidade, ele ficou sem casa na cidade, ele não tem condições de alimentação na cidade, ele perdeu tudo de novo, retorna *pro* assentamento. Só que agora de uma forma mais grave acontece o negócio. Por quê? Quando o pai, no caso o avô, ficou sem a casa, ficou sem emprego, ficou sem condições de viver na cidade ele foi *pro* acampamento, e junto com o Movimento ele conquistou aquele território. E agora o que que acontece? Esse filho, esse neto, esse tio não vai *pro* acampamento, ele volta *pra* aquele espaço e não se dispõe a tocar a luta, não se dispõe a brigar por uma escola, não se dispõe a brigar por um posto de saúde, não se dispõe a brigar por crédito, renegociações das dívidas, ele não se dispõe a isso. Ele vem de certa forma se anular naquele espaço. Por quê? Porque ali ele tem a comida garantida, porque a galinha *tá* ali, porque o ovo *tá* ali, porque o leite *tá* ali, então, acaba gerando uma outra perspectiva, que não é a perspectiva de continuação da luta. [...] Então, as condições de manutenção daquele território se colocam numa outra dinâmica, que é o que? Muda-se da pertença ao simples uso, e quando você usa não serve mais *pra* você, você joga fora, e esse jogar fora coloca em risco o acúmulo, coloca em risco até o Movimento no sentido das conquistas que o Movimento já tem, né, o assentamento virar fazenda de novo. Nos assentamentos na região do Pontal tem várias escolas, no Estado de São Paulo a Educação do Campo não vem sendo trabalhada, não vem sendo implantado nas escolas que nós temos. Pelo contrário, se implanta na escola que é construída dentro de um território nosso, uma educação, uma cultura que não é a nossa, ou seja, não valoriza a história, não valoriza os costumes, não valoriza a realidade daquela comunidade, ou seja, é um território dos trabalhadores sendo construído por um outro território dentro do Estado, ou seja, é um território dentro do outro, aonde o Estado passa a ditar as normas, os costumes, as leis, ou seja, o que é bom. Basta criar em nossos jovens a perspectiva de que a cidade é melhor, a perspectiva de que o que é bom está lá fora, que a perspectiva e a salvação *pro* futuro dele é fazer treinamento num trator e trabalhar de tratorista na fazenda, outra perspectiva dele é cortar cana na usina e usar o lote só *pra* servir como residência. Então, o que que acontece? A escola cumpriu esse papel. E um dos grandes desafios do Movimento no estado de São Paulo e no Movimento na região é tentar inverter essa lógica, porque talvez se nós invertêssemos essa lógica de educação, ou seja, dentro do assentamento talvez nós *taríamos* conscientizando os jovens da não saída dele, ou seja, eles até podem sair, ninguém quer que ele fique lá infeliz, mas eles saiam com a consciência que aquele território foi conquistado, que aquele território tem uma luta, tem um acúmulo, e que eles conhecem essa luta, que eles conhecem essa história. Que eles vão lá na universidade estudar ou que eles vão trabalhar, ou seja, que eles vão de certa forma ser uma extensão daquele território aonde eles estiverem. Eles não precisam estar de corpo presente dentro do território, mas que ele defenda aquele território aonde eles estiverem, e quando eles tiverem uma oportunidade que venham, que voltem *pra* lá como professor, que voltem *pra* lá como coordenador pedagógico, que voltem *pra* lá como diretor de escola, que voltem *pra* lá como tratorista da prefeitura, que voltem *pra* lá na perspectiva, ou seja, essa identidade de pertença ao Movimento, aos camponeses, à luta que se adquiriu no acampamento, quando chega no assentamento a comunidade se estadualiza, ou seja, vira extensão do Estado, o Estado passa a ter vez e a ter voz. Ou seja, provavelmente, eles são lícitos, ou seja, eles não são reconhecidos como pessoas, na verdade, eles são reconhecidos como ladrões, bandidos, invasores, vagabundos, e a partir do momento que eles transitam *pro* assentamento eles são reconhecidos como eleitores, como contribuintes, como pessoas que tem que seguir as normas, pessoas que tem que seguir as leis de estado de direito que é construído historicamente pela burguesia *pra* que permaneçam naquele espaço de conquista. E aí deixam de ser sem identidade, né, do estado *pra* ter identidade do Estado. E como? Como assentado da gleba. Ou seja, eles adquirem a legitimidade social, mas fica lá rotulado, né, ou seja, não é o pequeno agricultor, não é o assentado de reforma agrária, é o assentado da gleba, ele carrega essa coisa.

> E esse estigma a juventude nega isso, a juventude vê isso como algo negativo, vê isso como algo que não contribui, ou seja, a baixa autoestima dos jovens faz com que isso se abale nesse sentido, todos esses elementos. (Lcn, ENFF, Jul. 2010).

Em uma parte da monografia do educando-militante Gtb, ele pretende fazer uma discussão que se assemelha a crítica que elaboramos no capítulo VI dessa tese, que é a crítica a apropriação do pensamento neoliberal empreendedor na Educação do Campo.

> A Pedagogia da Alternância, que é uma metodologia dentro da Educação do Campo utilizada por algumas instituições, ela é uma ferramenta igual uma faca, né, ou igual a uma corda, ela pode servir tanto *pra* matar ou *pra* salvar uma pessoa, né. Então, a Educação do Campo ela foi trazida *pro* campo brasileiro em muitas experiências no intuito de mascarar o desemprego rural, né e conciliar estágio supervisionado com empresas, né, remunerando esses estágios na perspectiva de formar técnico *pra* fortalecer o mercado de trabalho nessas empresas capitalistas que *tão* no campo, né, técnicos agrícolas que depois vão para produção do monocultivo, né. Lá no Espírito Santo, por exemplo, lá do café, da cana-de-açúcar, muitos alunos que saem de algumas empresas de Educação do Campo, por exemplo, pode citar aqui que é uma crítica que eu *tô* fazendo na monografia, por exemplo, as Casas Rurais, né, as Casas Familiares Rurais, que é uma experiência de Educação do Campo que vieram basicamente copia e cola da França, né. Vieram *pra* cá e vieram com toda a estrutura, né, ***empreendedora neoliberalde agricultura familiar, criada na década de 90 pra criar justamente isso, o empreendedorismo, e usam o discurso, por exemplo, de desenvolvimento sustentável, né, desenvolvimento sustentável na comunidade, né, a formação do jovem pro desenvolvimento sustentável da comunidade. A gente vê isso como um assassinato à educação, porque... embute de uma forma ou outra a cultura de acumulação do capital, né. De tornar o campo de uma menor escala, de uma escala bem menor, uma microempresa,*** né, um empreendimento que daí vai desenvolver e se tornar um pouco mais elevado, elevar o padrão de vida do trabalhador rural, desse trabalhador do campo, e a agricultura familiar. Podemos afirmar aqui que essas escolas contribuíram bastante para o desenvolvimento da agricultura familiar, do conceito, né, da agricultura familiar, do pensamento, né. As famílias tinham vergonha de falar que era camponês, né, "eu sou agricultor familiar, eu tenho minha casa, eu (...) não vivo no barraco, eu tenho a minha casa, o camponês vive no barraco". (UNESP, Jan. 2011).

O educando-militante do MST/SP, Mrc, explica que a preocupação do conflito entre a reforma agrária e a agricultura capitalista é o tema de sua monografia. Afirma que, em sua opinião, devemos renovar a teoria sobre a questão agrária no Brasil, tendo em vista que o capitalismo se desenvolveu muito rapidamente no campo superando as teorias existentes.

> Então, o tema da minha monografia e o tema da minha pesquisa também é "***Conflito agrário: embate entre a agricultura capitalista e a reforma agrária***", ou seja, a minha intenção é pesquisar esse conflito agrário que existe na região, por um lado uma demanda social muito grande em torno da reforma agrária e por outro lado uma região que potencialmente o capitalismo vai se apropriar nas próximas décadas com uma velocidade incrível, né. Em 10, 15 anos modificou totalmente, o campo do centro-oeste paulista vem passando por profundas transformações, né. Então, a ideia foi mais ou menos pesquisar isso *pra* entender um pouco, né, entender esse desenvolvimento das forças produtivas no campo, entender o desenvolvimento da agricultura capitalista, e ao mesmo tempo reposicionar a luta pela reforma

> agrária. Até que ponto hoje a gente pode, digamos assim... qual que é a via, o eixo de análise que a gente vai inserir a reforma agrária. *Pra* que vai servir a reforma agrária, como que a gente vai desenvolver a luta, se ainda há espaço *pro* avanço da reforma agrária, como que pontualmente a gente pode ir tentando causar algumas cisões na classe burguesa, como que a gente pode ir aglutinando aliados. Enfim, porque evidentemente que é uma bandeira do MST e também uma bandeira minha, eu não *tô* no Movimento Sem Terra por beleza ou por achar bonito, tal, né, eu *tô* por uma opção de classe, né. Então, eu fiz uma opção que é a luta pela reforma agrária, eu acho que a reforma agrária cumpre um papel estratégico no Brasil, né. Não é uma reforma agrária clássica e burguesa, a diferença da reforma agrária aqui no Brasil é ser qualitativa, né e não quantitativa, né. Então, é nesse sentido que é a minha opção de luta pela reforma agrária, pela defesa dessa bandeira da classe trabalhadora. E nesse sentido a monografia minha vem nesse sentido, né, é tentar entender esse rol de relações que hoje estão sobrepostas ao campo no estado de São Paulo [...]. Então, o meu estudo vai mais ou menos nesse sentido, de tentar... não propor, porque seria muita pretensão da minha parte, mas tentar no mínimo ajudar a clarear algumas coisas que eu acho que ainda precisa de uma análise mais aprofundada, né. Não tenho essa pretensão de tentar nortear ou guiar o Movimento por um rumo tal, um rumo, mas ela vai no sentido de tentar através do eu, da minha particularidade, complementar uma leitura coletiva, né. Então, é um esforço particular de ampliar uma análise coletiva da realidade *pra* gente tentar solucionar os problemas que a gente vem enfrentando. Então, a intenção da minha monografia é essa. [...]. Então, *pra* mim é preciso a gente fazer uma releitura teórica, tentar enriquecer um pouco mais a nossa teoria, porque a teoria hoje existente não dá conta de explicar a realidade agrária do Brasil que possa convencer a gente. Não convence. Você pega hoje os principais clássicos, estudos clássicos sobre a questão agrária no Brasil hoje é *pra* mim... uma leitura que eu faço, sem querer ser pretencioso também, mas *pra* mim, no caso, eu acho que ela tem debilidades já. Não é por causa da insuficiência analítica de quem produziu, mas é porque já foi ultrapassada, o capitalismo já ultrapassou essa análise, ele já evoluiu. Ele *tá* num estágio superior, digamos assim, que nós *tamos* com deficiência, um *déficit* teórico que a gente precisa colocar em pé de igualdade. Então, nesse sentido eu acho que já *tá* tendo um Movimento muito interessante por parte de muitos intelectuais, pesquisadores e acadêmicos de ***reposicionar o estudo da questão agrária. Isso é interessante, eu acho que é uma percepção quase geral hoje que os estudos sobre a questão agrária no Brasil já não dão mais conta de explicar a realidade***. O capitalismo nos últimos 15 anos avançou de uma maneira tão intensa que deixou nós *pra* trás, arrancou igual uma montanha russa, né, *ficamo*... [...]. (UNESP, Jan. 2011).

A educanda-camponesa Lsn está pesquisando a organização de duas cooperativas em dois assentamentos que trabalham na lógica do Movimento a fim de evitar a subordinação da renda camponesa ao capital e melhorando as condições de vida dos assentados.

> Bom, a minha monografia... ela foi pensada *pra* ver as ***novas alternativas hoje dentro do assentamento*** que estão se inserindo, né, que daí eu vou espanar das duas formas em uma cooperativa que é a proposta do Movimento que acabou sendo frustrada, que não deu certo dentro do assentamento e agora uma nova proposta, que *tá* servindo desde dois mil e cinco, que é duas centrais e associações comunitária que é a CACEA e a CAMFE, né, que a CACEA é a central do assentamento Eriano Alves e da CAMFE do Marcos Freire, ela é financiada com o investimento do PAC e com contrapartida do BIRD, banco internacional, né. É *pra* incentivar *pra* melhoria do assentamento, melhoria de moradia, construção, melhoria das comunidades, de toda a comunidade, construção de centros, agora *tá* com uma proposta de sair um posto de saúde dentro do assentamento, *tá* melhorando as condições das famílias, melhoria das estradas. Na verdade mais com o objetivo de fazer uma manutenção do assentamento, *tá* garantindo o desenvolvimento e, também, dando novas alternativas *pras* famílias assentadas,

> dentro de uma autonomia, dentro do processo de uma agricultura agroecológica, *tápra* ser implantado, criado um laticínio que é dentro da produção de leite orgânico e *pra* novas fronteiras de produção e que gere uma autonomia *pras* famílias, que não fique tão presas as cooperativas mais privadas que é da região e que não é da linha da proposta do Movimento, que o lucro dessas cooperativas divididos pelas famílias, isso é *pra* comercialização na lógica do mercado. (ENFF, Jul. 2011).

O educando-militante Acn, explica que a decisão de fazer a monografia envolveu: satisfação pessoal, necessidade de entender a realidade que está inserido e dar respostas de contribuição a sua comunidade. Por se tratar de uma região de dinâmica conflituosa, ele pretende explicar as causas dos conflitos que ocorrem nas disputas com o agronegócio.

> [...] Eu consideraria três questões: primeiro uma questão mais pessoal que eu conseguiria ter satisfação em fazer e buscar qual que era a minha... uma questão enquanto pessoa que eu gostaria de descobrir e me aprofundar; uma segunda questão é enxergar na realidade aonde eu *tava* uma contradição fundamental que eu devia entender, um problema que eu devia entender e que daí isso foi se desenhando, essas duas questões foram se desenhando praticamente articuladas e uma terceira é dar um retorno em todo trabalho que eu *tava* fazendo dentro do curso, de todos os conhecimentos que eu *tava* adquirindo *pra* um retorno *pra* organização aonde eu *tava* inserido e *pro* espaço aonde eu *tava* atuando, isso quando eu estava acampado no acampamento Oito de Março, um acampamento que passou por um período turbulento no sentido da repressão, da violência no campo, enfim, de jagunço, de terrorismo e eu vivenciei toda essa dinâmica e essa dinâmica ela não tinha uma explicação mais aprofundada assim, eu não conseguia ter um olhar mais próximo: "Porque tem toda essa dinâmica?" considerando que ela era na região uma dinâmica que persistia ao longo do tempo, eu tinha o conhecimento disso mais não sabia as causas, não sabia quem estava incluído. Então, a opção pelo projeto de pesquisa veio entender essa realidade, essa realidade que saltava aos olhos e a gente não conseguia entender muito bem *pra* além do que se mostrava na aparência, então, essa foi a que casou essas três perspectivas que eu falei, essa foi a problemática que apareceu. ***Então, eu me propus a discutir toda luta pela terra, né, na região, e no contexto mais atual "Como que o agronegócio venha contrapor essa luta contra a terra?"*** e utilizando de mecanismos nada legais, né, como que isso se articulava em torno de toda essa dinâmica. Então, essa foi a perspectiva que eu busquei entender, que eu *tô* desenhando agora, tentando concluir. (ENFF, Jul. 2011).

O educando-militante Wd, quer entender o motivo pelo qual os assentados estão buscando uma renda complementar fora do assentamento.

> [...] No Rio Grande do Sul, nos últimos anos, [temos] debatido sobre os pontos polêmicos que o Movimento tem que se aprofundar no estudo *pra* trazer, talvez, propostas ou resultados *pra* contribuir. No caso nosso lá do Rio Grande do Sul foi discutido, como nós temos a varonia na produção orgânica de arroz, boas experiências, então, foi discutido que um ou dois educandos fizessem o trabalho a respeito disso, outro é na questão da educação que no caso a companheira Jsn *tá* fazendo isso e outro era na questão de entender por que que os camponeses *tão* buscando fora do lote uma renda complementar, daí esse é o trabalho da minha pesquisa, ***tentar buscar compreender por que que os camponeses tão buscando fora do lote uma renda complementar***. Isso não é de agora, não é novidade, sempre ocorreu na história que os camponeses buscam fora uma complementaridade na sua renda [...]. Com grandes problemas de estiagem nos últimos anos e que o governo, as políticas públicas dos governos estaduais e federas, deixaram a desejar com as famílias. Então, eu *tô* tentando trazer

> algumas propostas, algumas sugestões *pra* ser pensadas dentro da organização nesse sentido, porque muitas pessoas, famílias estão migrando para trabalhar fora, né, então, isso não é uma questão que podemos dizer: "Ah, isso é bom ou não é bom", mas também ***é uma questão a ser pensada pra nóis não tomar decisões equivocadas quando se tratar de organizar ou não organizar esses camponeses para buscar fora do lote uma renda complementar.*** (ENFF, Jul. 2011).

De acordo com o educando-militante Lcs, da Educafro, seu projeto de monografia vai ao encontro da sua militância no Movimento Negro, estudando o Quilombo Cafundó, pretende desenvolver um debate importante da questão racial com a questão da terra, ou seja, a questão dos grupos étnicos com identidades territoriais.

> Com relação ao projeto da monografia, o projeto da monografia é um projeto que realmente não tem tanta diversidade que eu queria, que eu acho que eu devo isso por causa da minha história, da minha família que tem toda uma história, eu sempre pensei em escrever alguma coisa relacionada ao negro, é uma coisa assim que eu escrevo porque é uma coisa que eu me identifico, é uma coisa que eu vivo e é uma coisa que eu devo *pra* toda minha história, entendeu. Porque a gente não conhece a nossa história direito entendeu, a nossa própria história a gente não conhece direito e é por isso que eu levantei essas atitudes todas sem distorcer as realidades, né. Mas, em relação ao projeto eu sempre tive esse objetivo de escrever sobre isso, ai eu fui num congresso do MST em dois mil e sete lá em Brasília e conheci uma amiga minha que é do Movimento Negro, Movimento Negro urbano em Vitória da Conquista – Bahia, então eles tem muita parceria com o MST de lá da Vitória da Conquista, tem uma parceria forte, eles fazem um trabalho na periferia lá que é bom esse Movimento dela. [...] Ai essa amiga minha falou: "Por que você não estuda quilombos? Se você não estudar outros vão lá e vão estudar do jeito que eles querem, estuda você que já conhece, já viu, já tem uma vivência, você não *tá* lá no meio, mas você conhece, sabe como chegar, já tem uma certa abertura, ai tem uma abertura nesses espaços, você consegue já andar melhor." Então eu falei: "Beleza", porque eu já conhecia alguns quilombos e já conhecia alguns quilombolas, né, lógico, eu falei: "Eu acho que eu vou fazer isso mesmo, ***vou poder estudar a questão da terra*** (olha que coisa doida), ***com a questão racial, a questão da educação, a questão da saúde***, "olha que coisa doida". Porra, preciso correr atrás, eu vou correr atrás desses materiais, ai foi ai que o Jorge desde o início que me apoiou, um grande companheiro, o Jorge meu orientador, eu conheço ele antes dele ser professor universitário, ele já *tava* terminando o doutorado, acabamos virando grandes amigos, né, ele, o Eraldo e tal, fizemos grandes amigos e ai veio a ideia e eu optei na hora de me orientar, quem começou me orientar primeiro foi a Mirian, que me deu muito apoio, não posso esquecer dela, me deu uma grande força, nossa, ela me apoiou demais nesse projeto [...]. Então assim, e ai a partir disso eu, o Jorge e também o Suzuki me deu sugestões *pra* construção de uma monografia coerente e concreta, principalmente no título da monografia e ai a partir disso eu e o Jorge começamos a traçar os capítulos e as ideias *pra* eu construir os capítulos. [...]. Quilombo Cafundó, que é uma realidade muito complexa, porque é uma realidade que não é um território que só tem um grileiro, é um território que tem quatro grileiro e cada um com uma especificidade. [...]. Então, no início até agora é só isso que deu *pra* gente avançar, que é sobre a ***formação do território do quilombo Cafundó***, ai depois eu faço uma análise geral que é sobre as ***políticas públicas pra territórios quilombolas*** e territórios dos códigos funcionais, que é uma nova releitura, a ideia minha é uma nova releitura dessa discussão, entendeu? Ai eu coloco os indígenas, no qual eu também tenho alguma relação com os indígenas, temos os diálogos também com os indígenas, a gente conversa muito sobre o que eles acham dessas políticas e tal, tem uma relação muito boa com eles também. (UNESP, Jul. 2011).

Dessa forma, ***pesquisa e militância*** não são elementos dissociados no CEGeo, mas sim, formam uma unidade dialética onde a prática da militância contribui para a construção da pesquisa e vice-versa. Seus temas de pesquisa perpassam pelas necessidades, a serem discutidas em busca de soluções, enfrentados pelos movimentos socioterritoriais camponeses na luta pela resistência camponesa contra a territorialização do capital no campo e pela conquista de novos territórios na disputa com o capital-agronegócio.

CAPÍTULO VI – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO: O PEJR– CEDEJOR/ISC

Fonte:<https://www.google.com.br/search?q=simbolos+instituto+souza+cruz+fotos&tbm=isch&imgil

Fonte:<https://www.google.com.br/search?q=fotos+empreendedorismo&tbm=isch&imgil=>

Fonte<https://www.google.com.br/search?q=foto+simbolo+cedejor&tbm=isch&imgil=>

Instituto Souza Cruz

PROGRAMA Empreendedorismo do jovem rural

CEDEJOR
Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

> *[...] Então, acho que a gente precisa, não vamos dizer em se relacionar muito próximo, mas* ***precisamos manter uma relação*** *[com o* ***agronegócio****], porque numa sociedade aonde que se trabalha uma* ***educação*** *voltada só para as crianças saírem do campo e irem pra cidade, se a gente não usar de todo potencial que a agricultura tem e mostrar* ***as diferenças que tem o agronegócio da agricultura familiar,*** *mas mostrar que a* ***agricultura em si ela é importante****, a gente acaba perdendo bastante. [...]. (MB, FETAEP, Prudentópolis, abr. 2011).*

Este capítulo tem o objetivo de fazer uma análise crítica de uma experiência de Educação do Campo construída a partir da Paradigma do Capitalismo Agrário proposta pelo Instituto Souza Cruz, o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural, implementada pelo CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, no Centro-Sul do Paraná, com sede no município de Guamiranga. A experiência de Educação do Campo construída na perspectiva do Paradigma do Capitalismo Agrário tem o objetivo de integrar segura e plenamente os jovens do campo no processo produtivo. Este Programa visa formar empreendedores rurais e Agentes de Desenvolvimento Rural (ADR), na lógica da profissionalização dos agricultores, apostando na sua metamorfose em agricultor familiar para competir e se integrar ao mercado: o denominado "agronegocinnho". O discurso pricncipal é o de que o ***fortalecimento da capacidade empreendedora***da juventude da agricultura familiar é algo capaz de influenciar positivamente em todas as dimensões do território: econômica, política, ambiental, social e cultural, promovendo o desenvolvimento territorial sustentável.

Este Programa se estrutura por meio de três temáticas centrais: Juventude Rural, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Territorial. Estes três temas são interligados a temática central: o Empreendedorismo. Com base nestas temáticas centrais procuramos discuti-los a partir dos principais autores do Paradigma do Capitalismo Agrário com a intencionalidade de demonstrar que todo o PEJR se estrutura com base neste paradigma. Paralelamente a apresentação dos temas e seus principais teóricos realizamos uma análise crítica de cada um destes temas a partir da perspectiva campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

A metodologia que utilizamos para alcançar nossos objetivos neste capítulo foi a leitura dos teóricos do Paradigma do Capitalismo Agrário e de seus principais temas discutidos: agricultura familiar, multifuncionalidade, pluriatividade, desenvolvimento territorial, empreendedorismo etc. Fizemos a análise da Unidade Político-Pedagógica do PEJR, dos documentos do ISC e do CEDEJOR. Entrevistamos os coordenadores do ISC,

coordenadores e educadores do CEDEJOR, os educandos-camponeses do PEJR e os Agentes de Desenvolvimento Rural – ADR. Organizamos os dados dos projetos de empreendedorismo apresentados pelos educandos. Para isto, fizemos quatro trabalhos de campo no Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) no Centro-Sul do Paraná e um trabalho de campo no Instituto Souza Cruz no Rio de Janeiro.

É necessário ressaltarmos que a comparação que estabelecemos do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural com o Curso Especial de Graduação em Geografia, ela se faz do ponto vista paradigmático (PQA X PCA), ou seja, da perspectiva teórica-política-idelógica-utópica que permeia a constituição e funcionamento desses dois modelos distintos de Educação do Campo. A principal divergência que buscamos compreender é como o CEGeo dá ênfase às questões estruturais e o PEJR dá ênfase às questões conjunturais. Não temos a intenção de estabelecer comparação em termos da estrutura curricular destes, tendo em vista que enquanto o CEGeo é uma política pública de nível superior de graduação em Geografia, por outro lado, o PEJR é uma experiência do terceiro setor de nível de pós-médio para a formação de empreendedores.

6.1-CONCHECENDO OS SUEJEITOS RESPONSÁVEIS PELO PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL

Para compreendermos o debate da Educação do Campo no PCA, vamos iniciar conhecendo quem são os responsáveis pelo funcionamento do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural[194]. Estes sujeitos são os coordenadores e educadores ligados ao Instituto Souza Cruz e ao CEDEJOR (Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural). Vamos iniciar pelas narrativas de três sujeitos responsáveis pelo funcionamento do Instituto Souza Cruz: GM, LA e MM, sendo que o terceiro se trata de um ex-consultor do ISC, hoje, professor no ensino superior. Estas fontes orais foram coletadas na sede do Instituto Souza Cruz, no Prédio da Companhia Souza Cruz no Rio de Janeiro em maio de 2011. E, em seguida, apresentaremos as narrativas de mais três sujeitos responsáveis pelo CEDEJOR: SB, Ct, Ed. Estas fontes orais foram coletadas em novembro de 2011, na sede do CEDEJOR Centro-Sul, no município de Guamiranga-PR.

[194] Vamos discutir este tema no tópico 6.4.

Eu hoje sou assessor de comunicação do Instituto Souza Cruz, trabalho na organização há quatro anos, sou formado em jornalismo pela Estácio de Sá, aqui do Rio de Janeiro, tenho pós-graduação e algumas habilitações pela PUC e marketing digital pela FACHA, venho de uma trajetória assim, em experiência em assessoria de comunicação, comunicação interna empresarial e há quatro anos no Instituto é a minha primeira experiência nesse trabalho com o terceiro setor e é uma experiência bem específica assim, né, que é o trabalho do Instituto que tem o seu foco na Educação do Campo, então é um trabalho bastante desafiador. (GM, Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Eu tenho trinta e oito anos, sou casado, torcedor do fluminense, *tô* há dez anos, aliás, desde outubro de dois mil, exatamente dez anos no Instituto Souza Cruz. A minha formação é uma formação, sou bacharel, licenciado em ciências sociais, depois fiz um mestrado de administração e doutorado em antropologia. Trabalhei sempre como pesquisador, até uma determinada época da minha carreira trabalhei na Fundação Getúlio Vargas, depois trabalhei no Ebase, depois trabalhei nas Nações Unidas e há dez anos *tô* aqui no Instituto, vim das Nações Unidas diretamente *pra* cá. Minha experiência como pesquisador é sempre em metodologia qualitativa, né, execução de grupos focais, pesquisas com questionários abertos semi-estruturados, enfim, toda uma parte de metodologia científica mais voltada *pra* parte qualitativa. E em termos de gestão eu *tô* aqui no Instituto, na verdade quando eu entrei no Instituto, o Instituto não tinha muita coisa, né, tinha três mesas de vidro e eu fui responsável nessa parte de gestão por organizar toda parte financeira, contábil, manual, operacional, plano de contas, os livros de escrituração, o relacionamento com as partes financeiras com auditores, além de uma parte mais própria da função na questão de projeto social que é articulação com parceiros que envolve, previamente, um planejamento estratégico de uma organização da sociedade civil organizada [...]. (LA, Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Na verdade, eu nunca fui funcionário do Instituto e nem da Souza Cruz [...]. Eu fui chamado *pra* que? Eu fui chamado porque com essa mudança de foco também teve uma mudança na comunicação e a minha profissão de origem é jornalista, sou jornalista de formação, sociólogo por opção, e eu trabalho na educação por conseqüência de trajetória e eles queriam na época (foi o que me falaram) alguém que pudesse trabalhar nessa mudança de imagem, de comunicação, mais com determinado cuidado porque as experiências que eles haviam tido naquele momento era muito da divulgação pela divulgação, que é muito comum no segundo setor e consequentemente acontece e é transferido para as fundações empresariais. Como eu tinha uma trajetória diferenciada, eu era da área de comunicação, de sociologia, faço pesquisas na educação, participava de um grupo de pesquisas que estudava justamente as novas gerações entre estados da sociedade civil a partir dos anos noventa e eles queriam alguém que pudesse fazer essa comunicação, colaborar, né, como consultor nesse sentido, nesse projeto de mudança de imagem que é acompanhar essa mudança de foco de trabalho de forma mais (nas palavras deles) qualitativa e cuidadosa (...). Começando a fazer esses trabalhos de reposicionamento da marca da ação do Instituto de focar na questão do jovem rural foi ai que eu comecei me debruçar sobre o tema, conhecer sobre a questão do campo, conhecer como a gente conhece uma universidade, mas não um especialista na área. E a partir daquele momento por questões de trabalho eu tive que me dedicar e inclusive estudar a história do Instituto, dentro dessa história o porquê da questão da juventude rural. Então fui com esse objetivo, acho que foi razoavelmente bem sucedido porque foi uma transação muito gradual, difícil, né, porque o Instituto tinha poucos anos de existência, né, e já fazia um redimensionamento do seu foco de ação e, consequentemente, da sua imagem [...]. (MM, Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

A minha formação é... sou engenheiro agrônomo, hoje ocupo o cargo de gerente executivo do CEDEJOR. Então, como gerente executivo eu sou responsável pela questão de administração do CEDEJOR, captação de recurso, o fechamento de parceria, as questões pedagógicas... não que eu trate das questões, mas tenho junto comigo uma coordenadora pedagógica, então, é manter o foco do CEDEJOR nessa atuação com a juventude rural. Antes do CEDEJOR, já

tinha atuação com projetos de educação ambiental, com adolescentes, com jovens, e depois trabalhei também uma época com questões de desenvolvimento rural, depois com grupos de agricultores no desenvolvimento da autonomia desses grupos de agricultores. Eu fui convidado a trabalhar no CEDEJOR através de uma consultoria *pra* auxiliar os jovens que estavam terminando a formação, a complementar, né, os seus projetos, e ao término dessa consultoria eu fui convidado *pra* trabalhar no CEDEJOR. Então, desde 2007 eu trabalho no CEDEJOR, comecei no Paraná, comecei como educador, em 2008 assumi a coordenação do núcleo do Centro-Sul do Paraná e em 2009 a gerência executiva. (SB, CEDEJOR, Nov. 2011).

Hoje eu sou coordenadora educacional do CEDEJOR aqui no estado, né, que abrange esse território centro-sul do Paraná. Nós temos aqui dois municípios, e mais nove municípios na região do território Caminhos do Tibagi [...]. Eu cheguei aqui em Guamiranga em 2010, em fevereiro. Em janeiro fui fazer seleção, em fevereiro fui admitida como educadora, e esse ano, por consequência do próprio trabalho, eu acabei assumindo a coordenação. Mas, sou formada há 6 anos, me formei na Universidade Estadual de Londrina, curso de pedagogia, sempre tive muita curiosidade sobre Educação do Campo porque eu sou filha de agricultores. Mas, na universidade nada se ensina, né, algumas questões de militância que são abordadas assim... muito longe. A gente sabe que o curso de pedagogia, infelizmente, *tá* focado muito na didática e não realmente em trabalhos, em projetos sociais. Isso a gente tem que buscar. E o pedagogo nessas áreas ele tem fundamental importância... e fui buscando por conta própria, né, fui lendo supervisão, orientação, administração, fui estudando, e sempre por conta própria pesquisando sobre Educação no Campo. Mas, o que eu trabalhei mesmo foi em projetos sociais. Quando eu soube do CEDEJOR, acessei o site sobre esse trabalho, descobri o endereço, mandei o currículo e, coincidentemente, dois meses depois eles precisavam de um educador e um pedagogo aqui. Mandei um currículo e fui selecionada. Passei por uma seleção bem concorrida inclusive, com pessoas da região mesmo que se identificam com o trabalho. Tive uma dificuldade cultural muito grande, porque também... pela aceitação, né, de acreditarem que eu poderia desenvolver meu trabalho sendo de fora, não me adaptando talvez ao local, né, mas foi... a adaptação foi tranquila. [...]. O coordenador aqui do CEDEJOR, a gente tem como obrigatoriedade, acho que não tem como você ser coordenador sem sentir o que que é educador. Eu me apresento como educadora porque *pra* mim é muito mais confortável assim, porque é estar em plenária, é estar junto com os jovens, é dormir aqui com eles, é sentir, né...poder fazer as visitas às famílias e....e é muito complicado *pro* pedagogo a questão administrativa, muitas vezes, porque você tem que cuidar da parte financeira, tem que ficar de olho nisso. Esses são os detalhes, né, para o pedagogo é muito difícil. Mas eu tentei buscar, de julho *pra* cá conciliar minhas obrigações administrativas e não perder o vínculo com os jovens, essa era a minha preocupação. Dizer que em uma ou duas semanas não aconteceu isso é mentira, porque, de fato, aconteceu, e preocupou muito. Me planejei, né, na minha forma de trabalho de gestão estar com eles em vários momentos e vivenciar tudo isso com eles, e não deixando de lado as questões administrativas que um coordenador faz. O coordenador ele cuida da parte financeira de gestão do lucro, de onde os recursos são direcionados, com toda a atenção devida, dentro das limitações que a gente tem de uma ONG do terceiro setor. E também a parte institucional de...como pode dizer...de articulação com o território. Participação em reuniões, não perder de vista os contatos, né. Mesmo porque esse ano a gente teve uma ajuda grande do nosso conselho comunitário que nós temos, né, que cada núcleo tem seu conselho comunitário. Então, eles estão fazendo mais a parte de articulação, nós estamos indo somente *pro* mais emergencial, urgente, *pra* gente poder concluir a formação com tranquilidade. E o ano que vem sim, né, com mais experiência assumir tudo realmente, de contatos com as prefeituras, com a EMATER, secretaria de agricultura, secretaria de educação, de saúde, a assistência social também. É um trabalho muito dinâmico, né, porque você tem que sentir na base, porque a base é o nosso jovem, né. *Pra* ele estar aqui o que é preciso? É preciso contato, é preciso um transporte, é preciso ter um planejamento muito bem organizado, um detalhamento de uma semana presencial, um trabalho em equipe. Isso a gente prioriza muito, sentar a equipe *pra* fazer o planejamento e o detalhamento. Cobrança, sim, dos

> planos de atividades, se aquele plano *tá* coerente com a proposta, com o objetivo daquela sequência presencial. Então, isso a gente tem muito cuidado *pra* preservar, né, *pra* não perder a qualidade do ensino. Isso facilita o resultado final [...]. (Ct, CEDEJOR, Nov. 2011).

> Sou daqui do território mesmo, sou de Prudentópolis. Entrei na faculdade em 17 anos e cursei agronomia. Depois que eu cursei agronomia eu fui fazer meu estágio numa fumageira, na Souza Cruz, lá em Rio Negro. Eu fiquei lá quase um ano, depois voltei *pra* Guarapuava onde eu fiz a formação, trabalhar com agricultura familiar. Depois que eu voltei *pra* Guarapuava eu fui trabalhar com agricultura familiar num projeto daquele Universidade Sem Fronteiras, não sei se você já ouviu falar. E era um projeto da faculdade e eu tinha um contrato, tudo, e era produção de milho e soja orgânica *pra* agricultura, para pequenos agricultores. Porém, o tempo que eu passei lá não foi bem isso que rodou no programa, né, por conta do coordenador e tal, e eu acabei trabalhando com experimentos em grandes fazenda, com grandes produtores e marcas renomadas. Eu permaneci por um ano lá e não *tava* gostando do que eu *tava* fazendo. Nisso eu entrei no mestrado, trabalhando ainda entrei no mestrado, produção vegetal, e a linha que eu...como eu *tava* trabalhando com esse...não é na faculdade mesmo, eu não podia seguir a linha que eu queria, né, não escolhi a minha linha. Então, eles colocaram *pra* mim uma linha que eu não me identificava, então, não permaneci no mestrado, saí. Fiz uma... entrei fazer uma pós, também, não permaneci, que era com agronegócio, achei que ia gostar e não gostei. E pelo fato de eu tá trabalhando e ter que estudar eu não conseguia conciliar as duas coisas, porque era praticamente integral o mestrado lá nessa área. Daí saí de lá e fiquei sem emprego, mas daí já me chamaram aqui no CEDEJOR. Foi que eu nunca tinha ouvido falar no CEDEJOR, mesmo sendo daqui, não era tão divulgado assim. Ainda acho que não é tão divulgado, né, a gente começa a divulgar quando *tá* em formação de turma, mas no restante do tempo você olha a correria aqui, você não tem tempo de sair divulgando, não tem tanta essa divulgação assim. E quando eu entrei aqui né eles tavam procurando um engenheiro agrônomo, e na verdade é pra ter uma função específica, só que pela correria que a gente se encontra nesse ano, até no ano passado vem *pra* cá, é um trabalho bem mais pedagógico junto com as outras pessoas do que propriamente algo ligado com a agropecuária. Se encaixa mais nessa hora de...nos projetos, né e tal, você ir até na casa dos jovens, né, fazer as visitas e você ter aquele olhar técnico. Diferente das outras pessoas...vão também, mas porém não tem aquele olhar técnico, né. E a gente pensa em...tinha, na verdade, uma área experimental, demonstrativa, só que como o CEDEJOR *tá* aqui nesse prédio praticamente...é do território, porém, é emprestado, digamos assim, e a gente não tem uma área nossa, então, fica muito difícil você permanecer num...você ter uma área *pros* jovens fazerem técnicas, aprenderem coisas novas, né, novas *pra* eles, né, melhorar nas propriedades, fica bem difícil manter. Porque quando a prefeitura cede uma área, eles querem...sei lá, que seja uma área produtiva, e a gente não consegue com tão poucas pessoas deixarem essa área produzindo, por conta do pessoal, né (...) E a gente tem, assim, uma esperança de um dia ter uma área maior, melhor, né, uma propriedade *pro* CEDEJOR,*pra* gente conseguir fazer tudo que um...uma contratação de um engenheiro pode fornecer, né, *pra* formação. (Ed, CEDEJOR, Mai. 2011).

Consideramos que estes são os intelectuais orgânicos que constituem o Instituto Souza Cruz, o CEDEJOR e o Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural, que difundem os pressupostos teórico-político-ideológicos da Educação do Campo construída no PCA. Tendo em vista que a partir de Antonio Gramsci (1982; 2004; 2006), podemos dizer que os intelectuais orgânicos são os sujeitos que a partir de sua condição teórica-prática defendem uma ideologia de um determinado grupo específico. Assim, "[...] a dominação de classe passa basicamente pela ação de seus intelectuais. São eles que costuram os consensos, que difundem as ideologias, que orientam as consciências". (MORAES, 2005, p. 67).Neste caso, estes

intelectuais ligados ao ISC e ao CEDEJOR se dedicam à manutenção da hegemonia-dominante do desenvolvimento do capitalismo no campo e da ideologia neoliberal empreendedora na educação.

6.2 - INSTITUTO SOUZA CRUZ: APOIO TÉCNICO, PEDAGÓGICO E FINANCEIRO DO PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL

O Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural recebe apoio técnico, pedagógico e financeiro do Instituto Souza Cruz e é executado pelo CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural**.** Conversamos com GM, do setor de comunicação do Instituto Souza Cruz, para que o mesmo nos explicasse o que é o Instituto Souza Cruz. Ele fez questão de enfatizar que o Instituto Souza Cruz é uma – ONG[195]/OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) reconhecida pelo Ministério da Justiça e que, por isso, é independente da companhia Souza Cruz, tendo seu próprio CNPJ. Os programas desenvolvidos pelo instituto visam atender a sociedade de maneira geral e não aos interesses de produção da empresa. Assim, o alvo não são apenas os produtores que estejam ligados à cadeia produtiva da Souza Cruz. Diferentemente do setor de "responsabilidade social corporativa" que é administrado pela própria companhia. No caso do Instituto a nomenclatura correta é ***investimento social privado.*** Ele afirma que o Instituto Souza Cruz nasce há 10 anos atrás, em 31 de julho de 2000, a partir da consideração de que havia uma necessidade de construir um projeto que pudesse contribuir com o que denomina de "responsabilidade social das empresas", nas áreas de atuação da empresa Souza Cruz. Considera como sendo parte do amadurecimento/modernização da companhia Souza Cruz em reconhecer esta necessidade de destinar parte de sua arrecadação para a criação uma ONG/OSCIP. Esta foi uma tendência que veio desde o final dos anos de 1990 quando as empresas começaram a perceber que tinham que contribuir para além de seu produto, apesar de a empresa já investir por mais de um século em projetos sociais, o Instituto é apenas fruto da evolução de um pensamento já existente pela companhia. Em suas palavras:

> O Instituto Souza Cruz ela é uma organização da sociedade civil de interesse público que a gente chama de OCIP que é reconhecida pelo ministério da justiça, ele foi fundado em 31 de julho de 2000, e ele nasceu acho que como ***amadurecimento da visão ética-política da companhia Souza Cruz*** que viu que poderia destinar parte da sua verba em uma experiência

[195] Vamos fazer uma discussão crítica em nossas considerações acerca do significado das ONGs ligadas ao aparelhos privados da hegemonia.

> ligada ao terceiro setor, acompanhando uma tendência que veio aí do final dos anos noventa, início dos anos dois mil, quando as empresas, de uma maneira geral, começaram a perceber que eles tinham uma contribuição muito além dos seus produtos. Então, é até importante deixar claro que o ***Instituto Souza Cruz ele nasce dessa visão da Souza Cruz, dessa visão moderna***, né, se a gente buscar uma linha do tempo na história da companhia a gente vê que a companhia vem buscando diferentes ações ao longo desses cento e oito anos, se eu não me engano, de existência e o nascimento do Instituto é com uma certa naturalidade, né, como evolução dessa ***filosofia da companhia***. ***Mas, o Instituto ele é independente*** né, ele tem esse título de OSCIP, então, né, ***nós temos um CNPJ próprio, nós temos um foco próprio que é independente ao produto comercializado e fabricado pela Souza Cruz***. Assim, ***os nossos programas também tem ascensão de interesse do público geral,*** o nosso programa serve *pra* atender a sociedade de modo geral, a gente não beneficia, enfim, o produtor que esteja ligado a cadeia produtiva da Souza Cruz, ou produtores, ou funcionários, as nossas ações estão voltadas *pra* sociedade de uma maneira geral, que é diferente do [...] setor de responsabilidade social [...], o ***investimento social privado é o que ela faz com o instituto***. Responsabilidade social corporativa são as ações de responsabilidade social voltada para dentro da empresa. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

A fim de entrendermos o que são as ONGs, Virginia Fontes (2010) explica que foi nos finais da década de 1980 no Brasil, que as entidades autonomeadas Organizações Não Governamentais (ONG) tiveram grande impacto. Integravam um processo complexo de ***conversão mercantil-filantrópica da militância***. A denominação ONG é confusa devido ao esquecimentodo fato de que a contraposição primordial entre governo/público é o privado/empresa, sugerindo uma existência idealizada, apartada tanto da propriedade privada (mercados) quanto da política. A noção de democracia das mesmas, também, é idealizada, como sendo uma sociedade civil filantrópica, para a qual todos colaborariam, sem conflitos de classes sociais. Podemos entender as ONGs, a partir da categorização gramsciana de ***aparelhos privados de hegemonia***, e partir de seu papel de conservação ou de transformação que deriva de sua atuação orgânica com as classes sociais em luta. Os aparelhos privados de hegemonia é extenso e multiforme, dele participam as ONGs, termo confuso e vago, que ***oculta às classes e as lutas que contestam diretamente a dominação de classes***. As ONGs que expressam a tentativa da unificação de lutas anticapitalistas no cenário mundial são a grande minoria. Temos uma diversidade de formas de sustentação dessas entidades e algumas (como o Instituto Souza Cruz) estão ligadas aos setores diretamente ***empresariais*** internacionalizados. Neste caso, é colocada em dúvida a questão da autonomia, que depende, também, de sua capacidade de autofinanciar-se, isto é, de ser capaz de prover a existência de suas próprias organizações, desvinculando-se da lógica dominante de compra e venda de capacidades, de subordinação ao capital.

LA, gerente do Instituto Souza Cruz, explica o que é o Instituto Souza Cruz e as suas preocupações. Em sua fala, também, faz questão de enfatizar que o Instituto não é uma parte

da empresa Souza Cruz – mesmo sendo financiada por ela e tendo o funcionamento no prédio da empresa - ele tem uma organização autônoma independente da empresa. Assevera que o foco da empresa é a sustentabilidade no campo. Para atingir este objetivo realiza formação com agricultores familiares. A visão do Instituto acerca da agricultura familiar é aquela que perpassa as ocupações rurais não agrícolas, a pluratividade e a multifuncionalidade[196]. As preocupações principais do Instituto para com a agricultura familiar são a gestão ambiental, a segurança alimentar e a sucessão familiar.

> Instituto Souza Cruz, que é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, foi criada em julho de 2000 pela Souza Cruz né, e até hoje é mantida majoritariamente pela Souza Cruz. Desde dois mil e um nós temos a qualificação do OSCIP que é a Organização da Sociedade Civil do Interesse Público foi dada pela primeira vez em dois mil e um pelo ministério da justiça e desde então a gente vem renovando anualmente essa qualificação, que é uma qualificação importante do ponto de vista simbólico *pras* associações sem fins lucrativos. Portanto, ***o Instituto não é uma área e nem um departamento da Souza Cruz, ele é uma organização diferente da Souza Cruz, com uma natureza, com um marco jurídico legal diferente, que tem planejamento autônomo, independente da companhia que o mantêm***. Mais, entretanto, nós temos um foco muito específico que é o foco de ***sustentabilidade do campo*** e notadamente a gente procura atingir o sucesso desse foco através de ações de ***formação integral pra jovens rurais, famílias, agricultores familiares, né***. Nós, entendemos que um dos caminhos *pra* sustentabilidade do campo é ***fortalecimento da agricultura familiar*** e ai tem que ser entendidas as mudanças mais recentes, né, nesse contexto que envolve as ***ocupações rurais não agrícolas, a pluratividade, a multifuncionalidade da agricultura familiar*** e uma preocupação não só com a produção em si ou com a produtividade do agricultor familiar, mas com todo um contexto de ***gestão ambiental, de segurança alimentar,*** né, e, mais propriamente, né – do ponto de vista da sustentabilidade geracional – com a ***sucessão familiar no campo*** [...]. A gente entende que sucessão familiar [...] é um processo que envolve aí a gestão e a qualificação das pessoas que futuramente – inclusive – vão *tá* ocupando essas propriedades, né. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

A partir da **Figura 02** podemos ver o *slogan* de um evento promovido pelo Instituto Souza Cruz: "A Jornada Nacional do Jovem Rural[197]".Este encontro reúne centenas de participantes, entre jovens, educadores e técnicos, para uma semana de atividades como

[196] Vamos discutir esses conceitos mais adiante.

[197]A Rede Jovem Rural é um projeto coletivo formado pelas instituições que, em 2005, promoveram a I Jornada Nacional do Jovem Rural, em Gramado (RS). O objetivo da parceria é promover ações de cooperação e defesa conjunta da causa do jovem rural brasileiro. Cinco organizações, juntamente com o Instituto Souza Cruz, formam a Rede. São elas: Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (Arcafar Sul); Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (Cedejor); Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo (Mepes); Movimento de Organização Comunitária (MOC); Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta). Dessa forma, o projeto busca constituir um espaço para troca de experiências, especialmente em torno dos temas empreendedorismo do jovem e desenvolvimento sustentável em territórios rurais. E também: incentiva a articulação entre instituições que se ocupam do apoio técnico, fomento ou análise de projetos voltados para o protagonismo do jovem rural; Subsidia políticas públicas através da sistematização e divulgação de experiências de trabalho; Fortalece vínculos entre as instituições signatárias (INSTITUTO SOUZA CRUZ, 2010).

painéis, oficinas, minicursos, grupos de trabalho, feira de produtos regionais e atividades culturais.A jornada cultural apresenta uma série de manifestações que expressam as diversidades étnica, social e artística do nosso País. As visitas ás experiências visa mostrar aos participantes uma série de iniciativas empreendedoras. Na Feira de Produtos Regionais, os jovens podem trocar e degustar produtos típicos da agricultura familiar de todas as regiões do país (INSTITUTO SOUZA CRUZ, 2011). O *slogan* do evento demonstra claramente a posição assumida no Instituto pelo PCA: ***Por uma Agricultura Familiar, Profissional e Inovadora***. Demarcando o território da agricultura familiar que tem como marca ***a profissionalização e a inovação.***Como já havíamos discutido no capítulo III, a agricultura de base familiar moderna, de acordo com Ricardo Abramovay (1992), se diferencia da agricultura camponesa pelas seguintes características: ***a natureza empresarial, o dinamismo técnico, a capacidade de inovação, a integração plena ao mercado e a capacidade de responder a intervenção do Estado***. Neste caso, a profissionalização e a inovação são requisitos que separaram a agricultura arcaica, camponesa, da moderna, familiar. Enquanto para o PQA inovar significa uma capacidade camponesa de se adaptar para continuar sendo camponês, resistindo ao processo de desterritorialização do capital, para o PCA esta é uma forma de deixar de ser camponês e se transformar em um sujeito compatível com as relações de mercado.

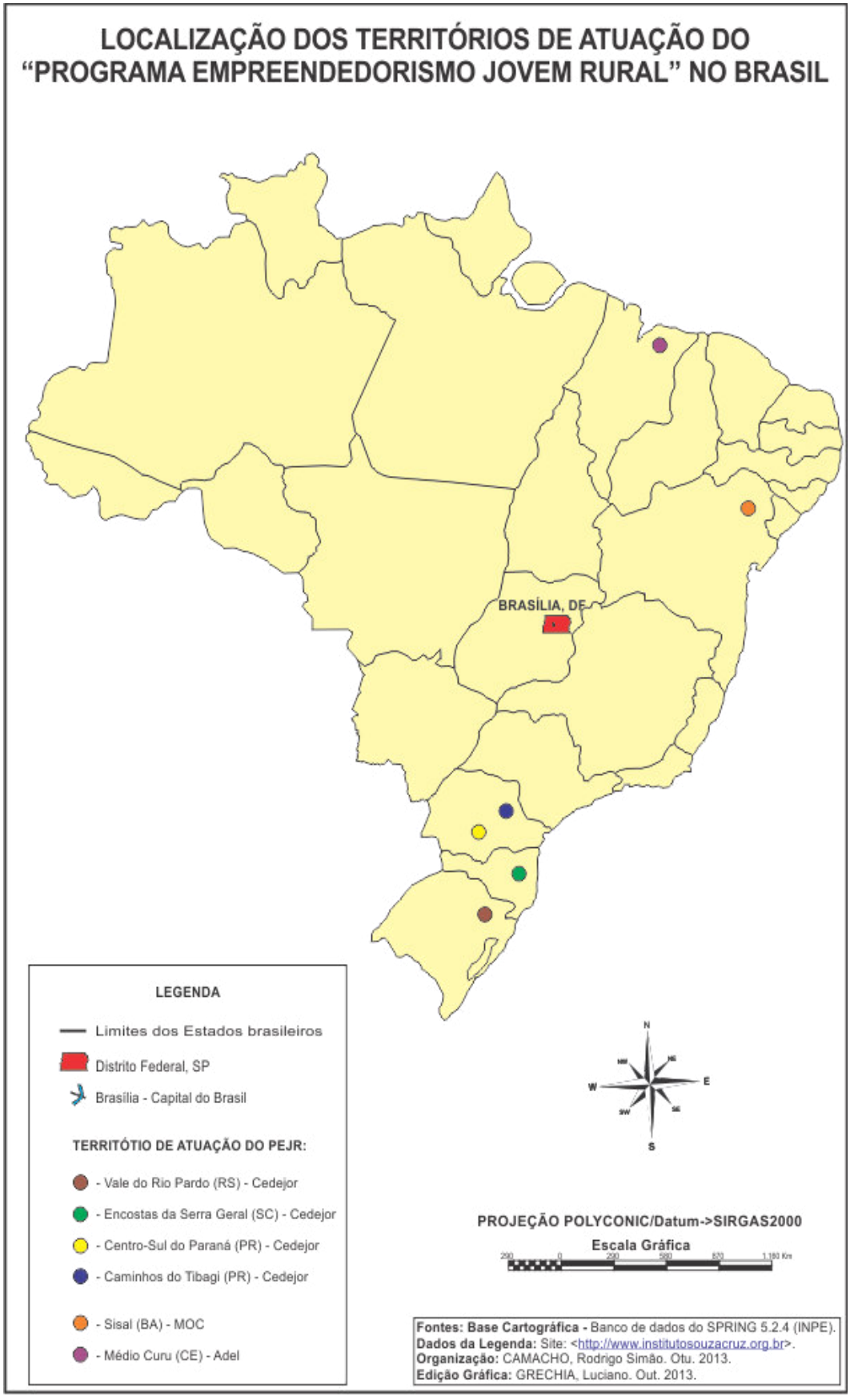
Figura 2- Slogan de evento promovido pelo Instituto Souza Cruz.
Fonte: Instituto Souza Cruz (2011).

LA discorre sobre todas as parcerias que o Instituto Souza Cruz tem pelo Brasil inteiro, revela já ter visitado todas elas. Sua fala foi esclarecedora para compreendermos como acontece o processo de parcerias com as outras organizações em várias partes do Brasil. Para ele, o programa é flexível o bastante para dar respostas em todas as regiões onde está sendo

implementado. Esclarece que quem monta o Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural – PEJR é o Instituto Souza Cruz. A ele cabe, também, a formação dos professores e a assistência financeira. A organização dos espaços e contratação dos professores cabe às organizações parceiras, entre elas, o CEDEJOR no sul do Brasil.

> [...] Hoje nós temos o Programa implementado em cinco estados brasileiros, né, nós temos no Rio Grande do Sul, no Paraná e em Santa Catarina uma parceria com o ***CEDEJOR***, que é uma outra Organização Não Governamental, nós temos também no Paraná uma parceria com o ***Ministério do Desenvolvimento Agrário***, nós temos um PRONAT [Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais], né, o Ministério do Desenvolvimento Agrário coloca dinheiro dentro do Instituto *pra* gente rodar essa turma, nós temos na Bahia uma parceria com o ***MOC***, [Movimento de Organização Comunitária] que é uma organização também não governamental lá no território do Cisal semiárido baiano, que é a região próxima de Feira de Santana e nós temos uma parceria no Ceará com a ***ADEL*** [Agência de Desenvolvimento Econômico Local] que é uma ONG local e com a Fundação... [Konrad Adenauer] que é uma agência de cooperação alemã, que nós tocamos uma turma no território do médio Curu [território dos Vales do Curu] que é uma região de piscicultura de açude e caprinocultura, principalmente. Então, nós estamos hoje nesses ***seis territórios com esses cinco parceiros diferentes, né, em cinco estados do Brasil*** e de três em três meses os educadores de todas essas experiências se reúnem *pra* fazer um aperfeiçoamento em torno do Programa, durante uma semana eles ficam juntos, trocam experiências, intercambiam práticas, técnicas e dessa forma se qualificam *pra* rodar melhor o Programa, né. [...]. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Podemos observar no **Mapa 02**que o Instituto Souza Cruz, por meio do Programa de Empreendedorismo Jovem Rural, se territorializou nos três estados do sul do país em parceria com o CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural - e em dois estados do nordeste em parceria com o MOC - Movimento de Organização Comunitária - na Bahia e com a ADEL - Agência de Desenvolvimento Econômico Local - no Ceará. Isto significa que o território imaterial da Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário tem se territorializado pelo Brasil. É a ideologia presente no PCA que se territorializa nos territórios camponeses. A despeito de terem o domínio de seus territórios, a imaterialidade do capital e sua ideologia neoliberal chegam aos territórios camponeses por meio da Educação do Campo Empreendedora. A disputa de territórios materiais/imateriais fica evidente quando percebemos que a Educação do Campo se transforma em mais um elemento de emancipação ou de reprodução dependendo da perspectiva teórica-politica-ideológica adotada.



Mapa 2 – Territórios de Atuação do "Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural" no Brasil

No nosso caso, focamos nossa análise apenas no Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural - CEDEJOR- do território Centro-Sul do Paraná. A parceria do ISC/CEDEJOR é denominada de "contrato de doação com encargos", eles recebem um recurso financeiro do Instituto para implementar o Programa e em troca cedem o espaço e os educadores. Conforme explica LA:

> Nós temos uma relação de ***parceria com o CEDEJOR***, né, na verdade nós temos com eles, burocraticamente falando, uma doação, ***um contrato de doação com encargos***, [...] eles são na verdade uma outra organização, assim como é o MOC, assim como é a ADEL, assim como é o Ministério, ***eles recebem um recurso financeiro do Instituto*** para mediante alguns encargos de implementação do Programa rodarem as turmas nos seus núcleos, né, eles tem um núcleo no Vale do Rio Pardo no Rio Grande do Sul, um núcleo nas Encostas da Serra Geral em Santa Catarina e um núcleo no território Centro-Sul do Paraná. Eles recebem e tocam essas turmas. [...]. Então, tem alimentação, tem alojamento, tem gasolina, tem material de expediente, material pedagógico. O CEDEJOR não tem o recurso para isso, então, ele dá o espaço que ele tem nos núcleos e os educadores, nós damos os ***recursos financeiros****pras* despesas ordinárias e cedemos a ***metodologia do programa****pra* eles implementarem. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

A partir dessas premissas podemos considerar que enquanto a Educação do Campo no PQA busca resistir à invasão da territorialidade do capital nos territórios camponeses, a Educação do Campo no PCA busca a adaptação do camponês a territorialidade do capital. Isto porque no PCA a continuidade da agricultura de base familiar está na integração e não resistência ao capital, como no PQA (como explicamos no capítulo III). Na interpretação do Paradigma do Capitalismo Agrário esta é a situação ideal, pois permite a integração completa dos agricultores ao mercado,requisito essencial para que possam continuar se reproduzindo enquanto agricultores familiares. Como se fosse simplesmente uma relação de complementaridade da cadeia produtiva entre agricultura e mercado, sem colocar em questão a subalternidade camponesa neste processo. Esta é saída possível que a modernização agrícola capitalista reservou aos camponeses para continuarem a existirem. E este é o caminho ideal para a metamorfose dos camponeses em agricultor familiar, de acordo com o PCA.

6.3-O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO JOVEM RURAL - CEDEJOR: A EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL

O CEDEJOR é uma ONG que realiza atividades de formação com jovens rurais com o objetivo de evitar o êxodo destes jovens.

> O Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (Cedejor) é uma Organização Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins econômicos e sem finalidade lucrativa, de caráter beneficente, assistencial, educacional, social. Realiza atividades de formação de jovens rurais de 17 a 29 anos. Tem como estratégia a formação integral de jovens residentes no espaço rural visando a ampliação da atratividade destes espaços, para evitar ou minimizar a evasão desses jovens (CEDEJOR, 2010, não paginado).

Devido a sua função formadora e seu caráter de associação comunitária, o CEDEJOR é um Centro de Formação Familiar por Alternância – CEFFA. Vejamos a definição de CEFFA a partir de João Batista Begnami:

> O CEFFA é uma associação de caráter comunitário, constituída de familiares, profissionais e entidades que buscam resolver os problemas de promoção e desenvolvimento do campo, articulando educação e formação com base em valores da participação, da cidadania, da sustentabilidade e solidariedade. (2006, p. 25).

Os quatro pilares fundamentais dos CEFFA's são os seguintes: a associação de familiares que compartilha do poder educativo; a Pedagogia da Alternância; o desenvolvimento sustentável e solidário e a formação integral (BEGNAMI, 2006; SILVA, 2006). Essa terminologia - CEFFA - foi introduzida partir de 2001. Ela surgiu a partir da união das "Redes" UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) e ARCAFARs(Associação Regional das Casas Familiares Rurais)nas lutas comuns pelas seguintes causas: por políticas públicas; para o reconhecimento da proposta pedagógica diferenciada; para o financiamento; para o crédito apropriado para os jovens poderem implementar seus "projetos profissionais" etc. (BEGNAMI, 2006).

SB, gerente do CEDEJOR, explica como funciona a organização do CEDEJOR. Vemos pela narrativa que o CEDEJOR se estrutura em torno de uma assembleia geral, onde se encontram todos os associados; um conselho comunitário formado pelos membros da comunidade, entre eles os pais dos jovens; o conselho deliberativo que é uma instância superior onde se encontram representantes de cada estado e a gerência executiva, que executa o que foi elaborado pelo conselho. Mas, a ênfase é dada ao conselho comunitário. Em suas palavras:

> O CEDEJOR ele é uma associação. [...] nasceu da vontade de agricultores. Então, o CEDEJOR é uma associação de pessoas que se interessam pelo trabalho da juventude rural. Daí são pessoas das diversas profissões, formações, instituições, que se associam ao CEDEJOR e ajudam a definir os rumos que o CEDEJOR vai tomar a cada ano. Então é uma associação. Então, o CEDEJOR ele tem bem dividido como é que ele funciona. Então, nós temos assim como toda associação, quem está, digamos assim, na parte de cima da associação, aquele que define os rumos do CEDEJOR, é o que a gente chama da assembleia geral. Acho

> que muitas das associações funcionam assim. Então, todas as pessoas que estão associadas ao CEDEJOR tem direito a opinar e a decidir sobre como que o CEDEJOR vai funcionar e o que o CEDEJOR vai fazer *pra* fazer cada vez melhor o seu trabalho. É a ***assembleia geral***. Só que a gente sabe, o fato de ser associado numa associação não significa que todo mundo tenha tempo suficiente *pratá* se dedicando continuamente ao CEDEJOR. Então, o CEDEJOR ele matem um ***conselho deliberativo***, ou seja, ***representantes de cada um dos estados são indicados pra fazer parte do conselho deliberativo***. Então, essa palavra deliberativo, né, deliberar, quer dizer discutir e decidir. Então, conselho deliberativo é aquele que discute as questões do CEDEJOR, as coisas boas, os problemas, o futuro, e vota a favor daquilo que é mais importante para o CEDEJOR. É o conselho deliberativo. Então, conselho deliberativo é aquele que trabalha em prol do CEDEJOR dos três estados do sul, dos quatro centros de formação. Mas a gente sabe, né, a pessoa que *tá* lá no Rio Grande do Sul não consegue saber o que *tá* acontecendo aqui... rapidamente, não *tá* aqui vendo como é que acontece. Então, cada um dos núcleos do CEDEJOR tem o que a gente chama de um ***conselho comunitário***, ou seja, o conselho comunitário é um conselho ***formado por familiares dos jovens, por jovens e por outras pessoas da comunidade e de outras instituições que tem interesse em apoiar o CEDEJOR nas suas ações***. Então, esse conselho comunitário é aquele conselho que *tá* junto do CEDEJOR aqui [...]. Conselho comunitário é um conselho que vai *tá* sempre junto, no sentido da distância, né, *tá* bem perto aqui [...]. Como é que os jovens tão se reunindo, como é que estão se comportando, como é que os educadores estão fazendo suas atividades, se tão dando as atividades mesmo [...] e as viagens tão sendo feitas em lugares que realmente os jovens vão aprender, não é só viagem de passeio. Esses recursos todos que vem das empresas do governo, se esses recursos estão sendo bem utilizados, não *tá* havendo nenhum exagero. [...].***O conselho comunitário é aquele conselho que tá junto dos educadores pra ver se a formação tá sendo bem feita, se o recurso financeiro tá sendo bem utilizado***. [...]. E, principalmente, o conselho comunitário é aquele, como diz o nome, serve *pra* aconselhar o CEDEJOR em diversos momentos. [...]. Que quem é do conselho comunitário faz parte da comunidade, conhece as pessoas, conhece como funciona os lugares, então, nos ajuda bastante. [...]. Então, o CEDEJOR ele não pertence aos educadores, não pertence ao ***gerente executivo***. Esse nome executivo é aquela pessoa que executa, ou seja, o conselheiro não precisa ficar correndo atrás das coisas. Ele dá o conselho, ele orienta, e tem alguém ***que executa aquilo que foi determinado***, aquilo que foi inventado. Então, eu como gerente executivo eu apresento um plano do que que vai acontecer no ano e os conselheiros dizem: "ó, você poderia fazer isso, isso, isso". E ao longo do ano eu tenho um tempo *pra* executar todo esse planejamento junto com os conselhos [...]. (CEDEJOR, Nov. 2011).

De acordo com o Estatuto social do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, Art. 5º, o CEDEJOR tem por objetivo:"promover ações sociais, educacionais e culturais que contribuam para a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida nas regiões onde atua". (2006, p. 2). Para cumprir esses objetivos realizará as seguintes atividades:

> I- Identificar e desenvolver, com debate com a comunidade, processos educativos participativos que busquem a ***formação do jovem rural*** e proporcionem a gestão de alternativas voltadas ao desenvolvimento econômico e social integrado e sustentável das comunidades rurais;
> II- ***Capacitar o jovem protagonista***nos campos cultural, social, político, humanístico, técnico e gerencial;
> III - Promover ativamente a integração da família com o meio, a partir de atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de apoio à iniciativa de desenvolvimento associado-econômico;

> IV- Fomentar ativamente intercâmbio de informações e vivências potencialmente modificadoras, bem como a formação continuada, utilizando inclusive as novas tecnologias de comunicação;
> V– Despertar nos jovens e em suas famílias o interesse pelo conhecimento, por meio de trabalhos e eventos que apoiem e valorizem os diferentes espaços e formas de aprendizagem;
> VI - Contribuir para que o ***jovem torne-se um agente multiplicador de princípios e práticas transformadoras*** junto à comunidade;
> VII - Proporcionar alternativas para a leitura crítica dos contextos em que o jovem está inserido;
> VIII- Desenvolver e promover um modelo produtivo auto-sustentável;
> IX- ***Promover a defesa, preservação e conservação do meio ambiente bem como o desenvolvimento sustentável*** por meio da educação ambiental do jovem;
> X - Promover a experimentação não lucrativa de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e concessão de crédito para micro-empreendedores, pessoas físicas e jurídicas. (2006, p. 2, grifo nosso).

Como vimos, dentre as ações do CEDEJOR destaca-se a formação do jovem rural, a capacitação para o protagonismo juvenil, a contribuição para que o jovem torne-se um agente multiplicador de princípios e práticas transformadoras, a preservação e conservação do meio ambiente, a promoção do desenvolvimento sustentável etc. Todos estes objetivos fazem parte do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural (como veremos mais adiante). De acordo com SB (2011), desde sua fundação em 2001, o CEDEJOR teve sua atuação voltada para a aplicação do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural, em parceria com o Instituto Souza Cruz/ISC.Devido a este fato, além do PEJR e de recursos, o CEDEJOR ganhou também a orientação de como deve atuar uma organização não-governamental. Nestes dez anos, com a experiência e a estrutura adquirida iniciou-se um processo de efetivação de suas próprias iniciativas para a construção de parcerias, captação de recursos e criação de outros produtos. Assim, o CEDEJOR se inicia tendo como mantenedor o ISC, mas atualmente, ele passa a ser um dos seus parceiros. Para orientar a atuação do CEDEJOR, a busca de parcerias e de recursos, a previsão é que ele atue em 03 áreas: Formação; Participação Política e Social; e Geração de Trabalho e Renda. A síntese dessa proposta pode ser visualizada na **Figura03.** Nesta figura observamos que o empreendedorismo é o debate central para o desenvolvimento das ações do CEDEJOR.

Figura 3- Desenho da Atuação Institucional do CEDEJOR
Fonte: BURGARDT, Sergio B. (2011).

De acordo com Sergio Birón Burgardt(2011) este tripé de atuação busca atender a demanda dos jovens e familiares quanto à necessidade de uma formação continuada. A intenção é que os participantes da formação oferecida pelo PEJR recebam orientações para a implantação de projetos de renda, produção e comercialização que possam aplicar seus aprendizados nas comunidades rurais, exercendo o seu papel como Agente de Desenvolvimento Rural. Além do PEJR se destacam como ações do CEDEJOR: Acampamento da Juventude; Encontro Nacional de ADRs; Seminários de Juventudes; Entardecer Cultural, dentre outros.

O Acampamento da Juventude Rural surgiu em 2007, por iniciativa dos jovens catarinenses que desejavam um espaço para compartilhar ideias e reunir as juventudes. Tivemos a oportunidade de entre os dias 8 e 10 de abril de participar do 5 ª edição do Acampamento da Juventude Rural do Sul do Brasil. O Local escolhido para o evento foi o município Prudentópolis, região Centro-Sul do estado do Paraná.O tema central do evento foi "Jovens Rurais e Interlocuções com o Ambiente". O objetivo do encontro é de buscar reunir jovens que tenham interesses comuns a fim de promover a integração dos participantes da formação no Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) dos quatro núcleos do Sul do país: Vale do Rio Pardo (VRP)-RS, Encostas da Serra Geral (ESG)-SC, Território Caminhos do Tibagi (TCT)-PR e Centro-Sul do Paraná (CSP)-PR.A temática desse acampamento: "Jovens Rurais e Interlocuções com o Ambiente", tem como objetivo aumentar

o conhecimento da juventude rural sobre os problemas ambientais atuais e propor soluções e alternativas agroecológicas.Este evento foi realizado peloCEDEJOR em parceria com a ***Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado do Paraná (Fetaep)***, em conjunto com outras instituições que também acreditam na causa juvenil(CEDEJOR, 2011).

O evento contou com a participação de aproximadamente 250 jovens, entre jovens, egressos, educadores, coordenadores e conselheiros dos quatro núcleos do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR). Ainda marcaram presença no encontro os alunos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), da Universidade do Oeste Paranaense, jovens da comunidade rural local, entre outros participantes de sindicatos, universidades (entre estes participantes da Universidade eu estou incluído) e movimentos juvenis. No evento teve Palestras, Oficinas e para a integração dos jovens aconteceram Gincana, Show de Talentos, Apresentações Culturais e Baile. As oficinas também foram relacionadas ao tema do evento: Alporquia, Cores da Terra, Energias Renováveis, Meliponicultura, Manejo Ecológico de Pragas e Insetos, Bombons Ecológicos, Refrigerante Caseiro, Coletivos Juvenis, Organização Sindical, Vermicompostagem e Fotografia, ministradas por egressos e parceiros do território. Outra temática abordada no evento foi "Sucessão na Agricultura Familiar" em uma mesa redonda, conduzida por Valter Bianchini, que foi secretário nacional do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e secretário da Agricultura e do Abastecimento, e atualmente está na Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/PR) (MARIOT, 2011). Das oficinas, participamos da discussão de "Organização Sindical", ministrada por um representante do setor da juventude da FETAEP, MB -Coordenador da Juventude da Fetaep/Contag-PR.

Pudemos averiguar que a recepção dos educandos do evento já demarca uma diferença de paradigmas, tendo em vista que as comissões estaduais apresentaram sua cultura regional como forma de iniciar o evento, chamado de "desfile temático de cada região" e de "luau cultural regional". Segundo Michele Mariot (2011), educadora do CEDEJOR das Encostas da Serra Geral (SC): "O evento iniciou com um desfile temático dos núcleos do Cedejor, onde cada um destacou os municípios de seu território, etnias, profissões, costumes e belezas naturais". Como podemos visualizar na **Foto 24**. Esta postura aparentemente normal demarca uma diferença fundamental de um evento realizado pelos movimentos sociais ligados a Via Campesina que tem como prática de seus encontros e cursos do Movimento, as místicas. As místicas trazem consigo as concepções de resistência político e cultural frente a expansão do capitalismo no campo (como explicamos no capítulo V), o que não aparecem nas

manifestações culturais das ONG's e sindicatos que promoveram este evento vinculado a experiência de Educação do Campo no PCA.

Foto 24 - Desfile temático dos núcleos do CEDEJOR.
Fonte: Trabalho de campo em Prudentópolis/PR – 2011

No **Quadro 04** estão às ações executadas pelo CEDEJOR e as parcerias. Essas parcerias são privadas, públicas e do terceiro setor. Como explica SB, gerente do CEDEJOR: "Então, sempre captando, pegando recursos de diversas instituições, sejam elas governamentais e não governamentais. Para que? Para trabalhar com a juventude rural. [...]". (CEDEJOR, Nov. 2011).

Quadro 04- Ações executadas pelo CEDEJOR e seus apoiadores

AÇAO	APOIADORES	ANO
Projeto Redes no Campo	Conselho Municipal da Criança	2010
Resultados: 300 crianças, adolescentes e adultos fizeram curso de informática; acesso aos serviços de informática e internet para agricultores e alunos das escolas mais próximas.		
Projeto Jovem Rural em Movimento	Ministério do Desenvolvimento Agrário	2009-2010
Resultados: 1200 jovens beneficiados / 10 coletivos juvenis formados / 2 Seminários de Juventude realizados		
Projeto Gestão, Trabalho e Renda	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná /SETI	2008-2010
Resultados: 75 jovens beneficiados / 33 projetos de geração de renda elaborados / 1 feira de comércio solidário implantada / 22 projetos de geração de renda implantados		
Projeto de Soberania Alimentar	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS (RS) e Emater-RS	2008-2009
Resultados: 45 famílias de Agricultores beneficiadas / 3.000 cartilhas publicadas		
Projeto Juventude Rural em Movimento	Sebrae (SC) e Instituto Souza Cruz	2006-2008
Resultados: 900 jovens beneficiados / 1 Fórum de Juventude Implantado / 1 Plano Municipal de Juventude Implementado		
Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural	Instituto Souza Cruz e Prefeituras Municipais	2001-2010
Resultados: 280 jovens formados como Agentes de Desenvolvimento Rural		

Fonte: BURGARDT, Sergio B. (2011).

No caso do PEJR, a principal parceria é o Instituto Souza Cruz.SB, gerente do CEDEJOR, explica como ocorre a parceria com o Instituto Souza Cruz para a realização do PEJR. Afirma que a história do CEDEJOR está intrinsecamente relacionada com a história do Instituto Souza Cruz. O CEDEJOR aprendeu a organizar a partir do Instituto Souza Cruz. Eles financiam o PEJR e autorizam a sua implantação.

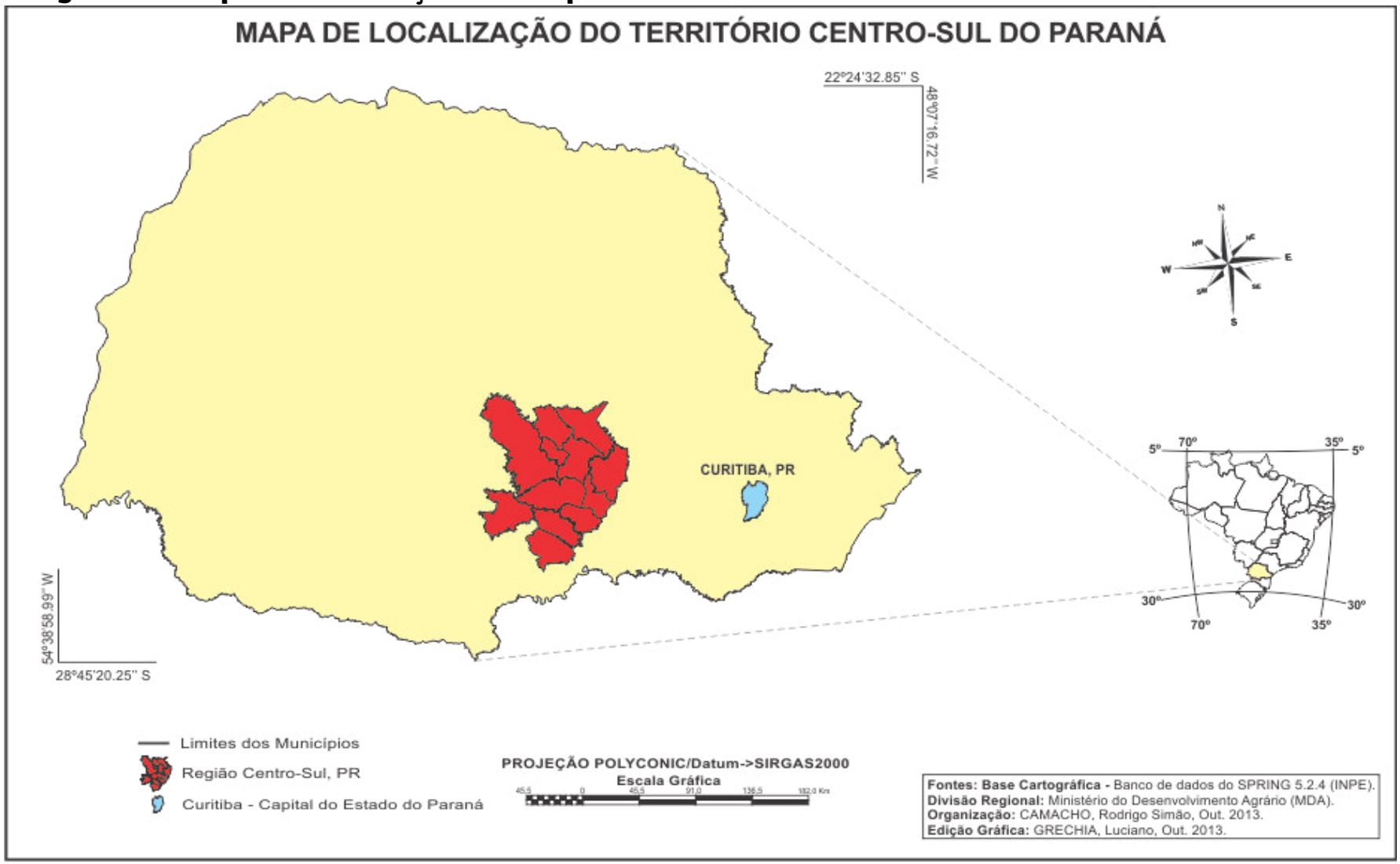
> ***O Instituto Souza Cruz não é apenas um apoiador do projeto, né, o CEDEJOR ele aprendeu a ser uma organização através do Instituto Souza Cruz, desde sua organização administrativa, sua organização em termos de recursos humanos, financeiro***...tudo isso à medida em que o CEDEJOR foi crescendo e aplicando o PEJER, em paralelo nós fomos também aprendendo a ser uma organização organizada. Então,***eles são muito mais do que os fornecedores de recurso e de um programa***, eles tem um relacionamento muito diferente, eles tem uma grande preocupação com a sustentação do CEDEJOR, então isso é constante. É o criador, né, do PEJER.***Essa relação de parceria ela se mantém a medida que eles nos autorizam a executar o PEJER né, nos financiam para essa execução***, e nós em troca podemos dar o nosso retorno em termos de experiência, e isso faz com que o PEJER ao longo dos anos venha mudando *pra* se adequar ao que a juventude mudou, ás experiências que deram certo, aquelas que precisaram ser melhoradas. Então, a relação de parceria se dá com muito retorno também do CEDEJOR para o Instituto Souza Cruz, né. Por exemplo, o PEJER quando começou ele tinha três anos de duração, hoje tem um. Mas, isso foi fruto da experiência do CEDEJOR, de experimentos, dessa troca que foi tendo, as discussões. Então, o Instituto Souza Cruz foi sempre muito aberto *pra* ouvir: "ó, nesse caminho é legal a gente continuar seguindo, nesse caminho acho que é melhor a gente repensar". Somos a instituição

> que foi avaliada pela Universidade Federal de Viçosa, não a instituição, o PEJER, a aplicação do PEJER no CEDEJOR foi avaliada e foi fruto disso que temos hoje um PEJER mais...um PEJER novo, reestruturado. Então, é uma parceria em que...é mão dupla, né, um ir e vir de informações, né, de demandas, de contribuições muito importantes, por isso que ele dura dez anos. (CEDEJOR, Nov. 2011).

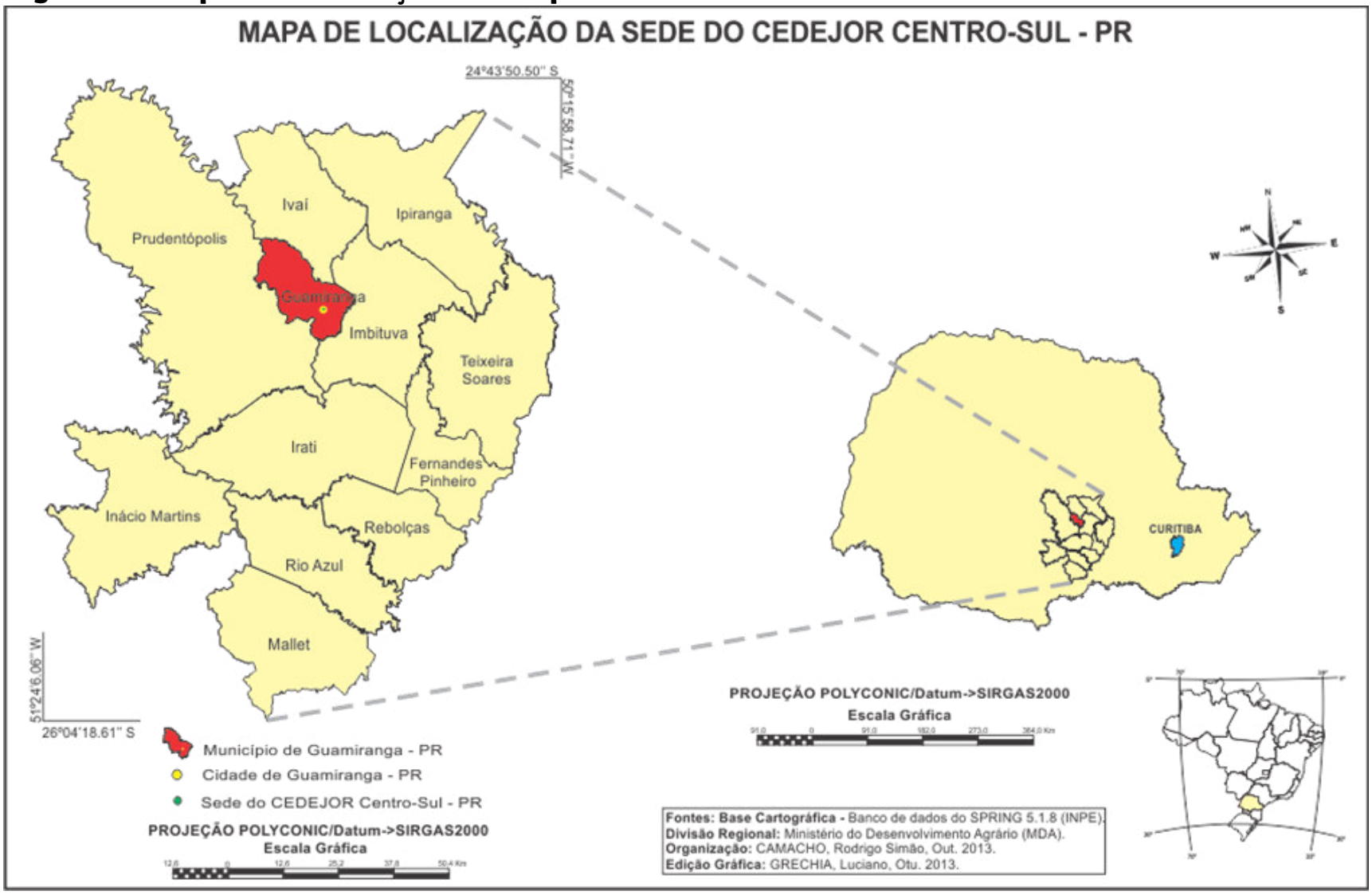
SB enfatiza que o Instituto é independente da empresa Souza Cruz. E que, também, o CEDEJOR mantém sua independência com relação aos seus parceiros como o governo federal e o Instituto OI Futuro, além do ISC. Os investimentos da empresa em ações sociais é uma forma de dar uma resposta à comunidade de maneira a minimizar os impactos da produção do fumo.

> [...] Banco do Brasil é uma coisa, é uma instituição financeira. Fundação Banco do Brasil é outra coisa. [...] Tem diretorias distintas [...] são outras pessoas. Até porque quem entende de economia de venda de produto, venda de celular e venda de cigarro, não entende de projeto social. Então tem que ser pessoa diferente, a cabeça tem que funcionar de maneira diferente. Por isso que... são ligados sim, mas a administração não. O diretor do Instituto Souza Cruz... não trabalha dentro da empresa que vende [...].***Parte do recurso deles tem que ser destinado pra ação social. Todas as empresas fazem isso*** [...]. Parte do dinheiro, do lucro daquela empresa que ele... tira uma porcentagem lá e coloca... ***Embora uma parte da empresa trabalhe no plantio de fumo, e que hoje tem uma campanha contrária ao uso de fumo, então, do outro lado tem uma resposta pra comunidade... Então, ele faz esse equilíbrio***, produz o fumo e por outra parte dá (...) *pra* ficar de bem com todo mundo. [...]. Instituto Souza Cruz, então uma instituição, ela também não pode visar o lucro. [...] O Instituto faz ações sociais, e o CEDEJOR é uma das instituições... tem a EMATER no Paraná, a EMATER de Santa Catarina [...] tem instituições no Espírito Santo, na Bahia, no Ceará, que eles também aplicam esse mesmo Programa que nós aplicamos aqui. ***Então, o CEDEJOR é mais uma instituição que aplica esse Programa do empreendedorismo e recebe recurso pra utilizar***. Agora, assim como nós ***recebemos dinheiro do governo***, ***mas a Dilma não comanda o CEDEJOR, nós recebemos o dinheiro do Instituto Souza Cruz, mas eles não comandam a (vida) do CEDEJOR***. O ***Instituto Oi Futuro*** destina dinheiro *pra* gente, mas eles não têm... Mas o importante é essa ***independência que o CEDEJOR mantém*** [...]. (CEDEJOR, Nov. 2011).

O CEDEJOR tem sua sede no Rio Grande do Sul e hoje implementa o PEJR em três territórios: Vale do Rio Pardo (RS); Encostas da Serra Geral (SC); Centro-Sul do Paraná (PR) e Caminhos do Tibagi (PR). Essas organizações parceiras que implementam o programa, como o CEDEJOR, recebem apoio técnico, pedagógico e financeiro do Instituto Souza Cruz (INSTITUTO SOUZA CRUZ, 2012). Com relação a localização do CEDEJORCentro-Sul, sua sede fica no município de Guamiranga. O município faz limites ao Norte: com Ivaí; ao Sul: com Imbituva e Prudentópolis; ao Leste: com Imbituva e Ivaí; e a Oeste: com Prudentópolis. Podemos visualizar o Território Centro-Sul do estado do Paraná e a localização da sede do CEDEJORCentro-Sul nos **Mapas 03 e 04:**



Mapa 3 - Localização do Território Centro-Sul/PR



Mapa 4 - Localização da Sede do CEDEJORCentro-Sul/PR

O prédio onde ocorrem as atividades do CEDEJORCentro-Sul, não é um prédio do próprio CEDEJOR. Este prédio é o Centro de Formação do Território Centro-Sul do Paraná, assim, é de responsabilidade da Associação dos Municípios do Território Centro Sul, do Conselho Gestor do Território Centro Sul e da Prefeitura Municipal de Guamiranga (como podemos ver na **Foto 25**). O Prédio que abriga também a Secretaria da Agricultura Municipal. Este possui refeitório, dormitório masculino e feminino, sala de convivência, sala de leitura, auditório, sala de informáticaetc. utilizados pelos jovens durante o Tempo Escola.

Foto 25 - Centro de Formação do Território Centro Sul do Paraná
Fonte: Trabalho de campo (2011).

Dessa forma, o CEDEJOR é uma ONG que estabelece parcerias públicas, privadas e com o terceiro setor. Como a maioria das ONGs, não tem um horizonte de luta de classes em sua ideologia. Sua concepção de campo e de agricultura está embasada no Paradigma do Capitalismo Agrário, assim como sua ONG parceira, o Instituto Souza Cruz. Nas entrevistas que fizemos, notamos que sua intenção é se tornar uma ONG autônoma com relação ao ISC. Todavia, continuará estabelecendo parcerias publicas e privadas. Sua atuação se dá justamente onde os movimentos socioterritoriais camponeses não tem um poder de atuação muito abrangente. Ela se torna, então, a alternativa camponesa na região. Este fato faz com que a territorialidade da ideologia do agronegócio presente no PCA se expanda entre os territórios camponeses a fim de legitimar a subalternidade destes sujeitos ao capital.

6.4 –O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO PROGRAMA

A Unidade Politico-Pedagógica do PEJR (2010) é um documento que apresenta a ***Unidade Política e o Projeto Pedagógico*** do ***Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR)*** fundamentando as "Concepções Orientadoras do Programa"[198]. A Unidade Política é onde se apresenta as Concepções Orientadoras do Programa. O termo "unidade" é empregado para diferenciar as concepções orientadoras e o projeto pedagógico do PEJR com relação a uma escola formal. A Unidade Político-Pedagógica fundamenta e estrutura, teórica e conceitualmente, o processo de formação. Segundo este documento, o PEJR é um ***programa de formação educacional direcionado a jovens rurais*** que estão na faixa etária de 16 a 29 anos, que tenham concluído o ensino médio, (modalidade de pós-médio) e que residam nos municípios que compõem o ***território de atuação doCentro de Formação*** – no caso de nossa pesquisa o CEDEJOR Centro Sul do Paraná. Vejamos na **Figura 04** os pilares dessa experiência de Educação do Campo.

[198] Este documento será nossa principal referência para compreendermos o PEJR.

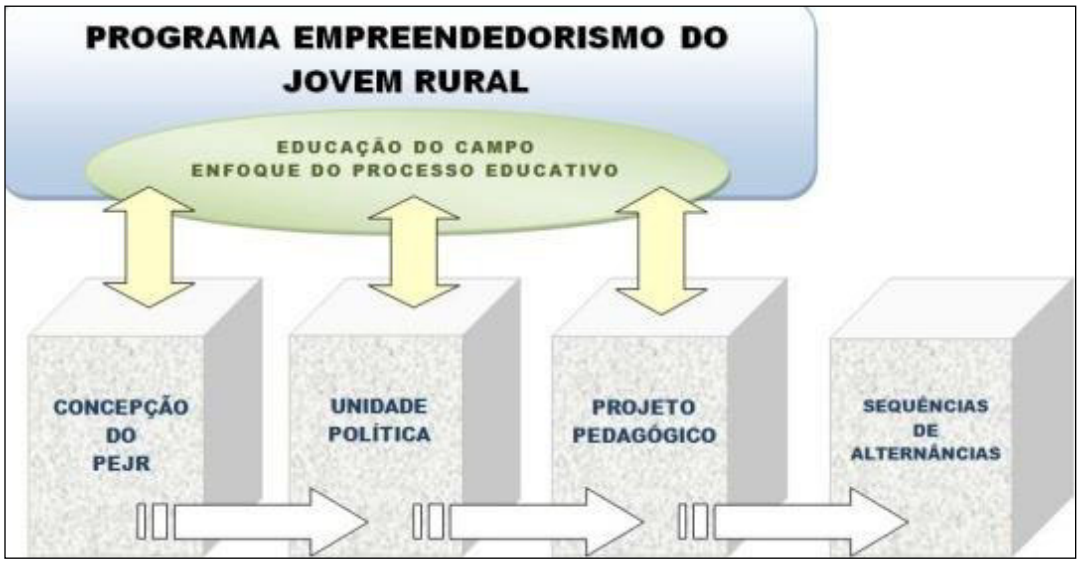


Figura 4 - Pilastras do Programa Empreendedorismo do Jovem Rural.
Fonte: PEJR (2010).

A formação educacional dos jovens rurais pelo PEJR parte do princípio de que a educação desempenha papel estratégico nos processos de construção, reconstrução e implementação do ***desenvolvimento rural sustentável e solidário***[199]. O Projeto Pedagógico estabelece a intencionalidade do Programa no tocante às ações educativas voltadas à organização do trabalho pedagógico na formação dos jovens rurais empreendedores (PEJR, 2011). Para desenvolver o conjunto de competências fundamentais ao empreendedorismo, o Projeto Pedagógico do Programa se baseia nos princípios da ***Pedagogia da Alternância*** que tem o objetivo de integrar uma diversidade de saberes que são construídos entre os espaços de formação e os espaços de vivência, pois esta metodologia intercala períodos de aprendizagem no núcleo de formação e na unidade familiar, integrando teoria e prática, e a participação da família (INSTITUTO SOUZA CRUZ, 2011).

A Sequencia de Alternância foi desenvolvida pelo Instituto inspirado nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Primeiro, prepara-se o Plano de Estudos no Centro de Formaçãopara realização das atividades de acordo com os conteúdos temáticos de cada ciclo de formação. Depois tem a sessão no meio vivencial onde são realizadas as experiências juntamente com a família, nesta etapa ocorre à visita dos educadores. Na próxima etapa os jovens retornam ao Centro de Formação para socializar as experiências vividas e ocorre o aprofundamento teórico, as atividades técnicas, participação em eventos,

[199] Termo retirado da Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo II. Luziânia-GO, 2004. Declaração final (versão plenária). Por uma Política Pública de Educação do Campo. Sendo que esta é uma conferência do Paradigma da Questão Agrária apropriada pelo Paradigma do Capitalismo Agrário em alguns aspectos.

visitas de estudos, os estágios, a construção do Projeto do Jovem Empreendedor. Ao final da etapa inicia-se a preparação para mais uma sessão no meio vivencial. O processo é descrito da seguinte maneira pelo PEJR:

> A ***Sequência de Alternância***, concebida sob inspiração dos ***Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)***, tem como ponto de partida as atividades realizadas pelo jovem na primeira sessão no ***Centro de Formação*** que, por sua vez, envolve a preparação do ***Plano de Estudo*** para a realização de atividades sobre o jovem, a Unidade Familiar e o território, em conformidade com os Conteúdos Temáticos definidos por cada Ciclo de Formação. Em seguida, na ***sessão no meio vivencial***, são realizadas as pesquisas, experiências, envolvimento e socialização com a família, utilizando-se das visitas dos Educadores à Unidade Familiar para acompanhamento e integração dos jovens e suas famílias no processo de formação do PEJR. No retorno ao ***Centro de Formação, o processo formativo inicia-se com a socialização pelos jovens das experiências***, pesquisas, informações, vivências e reflexões que, por sua vez, deverão orientar momentos de aprofundamentos teóricos, sistematizações, ***atividades técnicas, participação em eventos, visitas de estudos, estágios e o Projeto do Jovem Empreendedor.*** Ao final da sessão no Centro de Formação, novamente é realizada a preparação para a próxima sessão no meio vivencial, com sugestões de continuidade do Plano de Estudos, aprofundamentos, realização de novas pesquisas e/ou práticas, no desenvolvimento dos Conteúdos Temáticos de cada Ciclo de Formação definido pelo PEJR. Essa nova atividade investigativa, que requer o exercício de diferentes capacidades, torna-se, assim, o início da próxima Sequência da Alternância. (2010, p. 27, grifo nosso).

Existem dois ***instrumentos pedagógicos*** importantes dos CEFFA's para a realização da sequência de alternâncias, são eles, o ***Plano de Estudo*** e o ***Caderno da Realidade***. O ***Plano de Estudo*** é um instrumento pedagógico dos CEFFA's que diz respeito à elaboração de uma pesquisa participativa para que o jovem aplique o que foi definido e aprendido em seu meio. E para ajudar na socialização das experiências do período vivencial, tem um Instrumento Pedagógico existente nos CEFFA's, que é o ***Caderno da Realidade.*** É um ***Livro de vida do jovem***. É onde ele registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Estudo nos ciclos das alternâncias.Para efetivação da relação teoria-prática, os CEFFA's organizam as alternâncias a partir do ***Plano de Formação***. Este articula um conjunto de instrumentos pedagógicos e atividades necessárias para uma alternância integrativa que prioriza a experiência como lugar de aprendizagem e formação(BEGNAMI, 2006). De acordo com o PEJR, o Plano de Formação é um instrumento de planejamento do processo formativo que propicia com que ocorra a interação entre o meio vivencial e o Centro de Formação por meio da relação entre os Instrumentos Pedagógicos e os Conteúdos Temáticos seguindo os princípios da Pedagogia da Alternância.

> O ***Plano de Formação*** é um instrumento de ***planejamento*** e de administração do processo formativo. Na Pedagogia da Alternância sua principal função é garantir a formação integral e a gestão da complexidade de elementos e fatores que compõem o percurso formativo, buscando garantir ***interação entre meio vivencial e Centro de Formação***. No Plano de Formação,***Instrumentos Pedagógicos e Conteúdos Temáticos*** são mobilizados para dar coerência e eficácia ao processo formativo, definindo os momentos em que as interações entre estes elementos devem ocorrer. [...]. No Plano de Formação, parte-se, inicialmente, da compreensão dos conteúdos, os quais, por exemplo, se materializam nas Sequências de Alternâncias pelas definições dos focos. Portanto, há a coerência inicial entre os conteúdos do PEJR, a sua operacionalização nos Ciclos e a implementação, conforme os princípios da ***Pedagogia da Alternância***, pela definição dos focos nas Sequências de Alternâncias. (PEJR, 2011, p. 44-45, grifo nosso).

A forma de realização da Pedagogia da Alternância é bem semelhante nos dois paradigmas. Ela é uma metodologia que serve de base para desenvolver um projeto de Educação do Campo em ambos paradigmas. Esta metodologia é uma característica em comum que encontramos nas experiências de Educação do Campo diferentes estudadas. As diferenças estão nos conteúdos e nas intencionalidades e não na metodologia da alternância em si. De acordo com GM, do setor de comunicação do Instituto Souza Cruz, a Pedagogia da Alternância no PEJR tem o seguinte significado:

> Bom, o Programa ele foi criado pelo Instituto Souza Cruz, mas a gente antes fez um trabalho de... pesquisa, conversando e tendo contato com outras organizações no Brasil e que trabalham com Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância é uma experiência que foi iniciada na França por um padre chamado (...) um padre francês que foi pioneiro, foi ele que criou a Pedagogia da Alternância, começou na França com a chamada Casas Familiares Rurais e depois foi *pra* Itália sob uma outra denominação que ai são chamadas EFAS – Escolas Famílias Agrícolas – e essa experiência veio da Itália para o Brasil no fim da década de sessenta através de um padre italiano que veio alternar a sua formação como jesuíta aqui no Brasil, ele inicialmente chegou no Rio Grande do Sul e passando férias no Espírito Santo ele viu que a realidade da agricultura familiar, dos colonos italianos eram bem dura, né, no interior do Espírito Santo e aí incomodado com isso ele começou a buscar maneiras de reverter essa situação, então ele foi buscar essa inspiração na Itália, ele não conhecia, ele foi passar férias na Itália, teve contato com as experiências das EFAS e trouxe isso pro Espírito Santo e essa experiência das EFAS culminou na criação do MEPS que é uma organização capixaba que significa Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, foram os pioneiros na Pedagogia da Alternância, né. Falando muito grosso modo assim, é uma pedagogia aonde você intercala momentos na sala de aula, né, teóricos e práticos também e ai isso varia de organização *pra* organização. O jovem fica em sistema de internato, de semi-internato, uma semana, duas semanas, então o jovem têm uma vivência prática e teórica em sala de aula e depois ele tem uma outra vivência em casa né, onde ele coloca em prática tudo que ele aprendeu na escola. Esse foi o sistema que o MEPS iniciou no Brasil e que começou dando muito certo no Espírito Santo e rapidamente outras pessoas começaram a se interessar e aos poucos foram se expandindo para outros estados do Brasil, hoje eu acho que em todos estados brasileiros a gente tem experiência de pedagogia da alternância, iniciada através do

> trabalho do MEPS que foi pioneiro. Ela privilegia os saberes locais, ela não descarta nenhuma educação impositiva né, de cima *pra* baixo, ela dialoga com os saberes locais, com as tradições daquelas famílias das comunidades rurais e acho que ela proporciona ao jovem uma educação mais completa porque ela se propõe esse diálogo e não anula aquele conhecimento local ao mesmo tempo que ela agrega com algumas inovações em termos de tecnologia e é uma experiência que tem dado muito certo desde então e a gente acredita muito. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Corroborando neste sentido, o gerente do Instituto Souza Cruz, LA traz uma reflexão importante quando afirma que a Pedagogia da Alternância é um nome genérico que abriga distintas experiências de Educação do Campo em todo o Brasil. Estas diferenças podem ser com relação à forma como se utiliza o regime de internato, as normas de convivência, a relação teoria-prática, espaços-tempos de aprendizagem e, sobretudo, sobre o que se entende como escola, comunidade, família etc. Lembra que ela pode ser adaptada a partir da realidade na qual se insere. Neste caso, a interpretação da realidade onde está inserida é fundamental para pensar como vai se dá a Pedagogia da Alternância em determinado local e em determinada experiência de Educação do Campo. Em suas palavras:

> [...] a Pedagogia da Alternância, que é um modelo francês da década de trinta, mas que ganhou o mundo na Itália e na Bélgica na década de 60 quando entrou nas Casas Rurais, no Brasil *tá* pouco mais de quarenta anos. A primeira experiência a utilizar a Pedagogia da Alternância foi o MEPES do Espírito Santo em 68. E tem variações, embora todas tem sido reconhecidas por essa ***nome genérico "Pedagogia da Alternância"*** , a Pedagogia da Alternância que você vai encontrar no Programa do Empreendedorismo do Jovem Rural é diferente da Pedagogia da Alternância praticada na "Escola Família Agrícola de Anchieta", no Espírito Santo, que, por sua vez, é diferente da Pedagogia da Alternância praticada no programa "Saberes da Terra - ProJovem Campo" do governo, que, por sua vez, é diferente da Pedagogia da Alternância praticada na "Casa Familiar Rural do Boa Vista do Amazonas" e isso significa dizer que uma é maior ou pior que a outra? Não, isso não significa um julgamento de valor, isso significa dizer só que ***embora sejam tratadas genericamente pelo nome Pedagogia da Alternância, elas guardam algumas diferenças entre si em termos do enfoque, em termos de como utiliza o regime de internato, em termos de como estabelece normas de convivência, em termos de como fazem a variação de teoria e prática, em termos de como calcula seus ritmos de mudanças de tempo e espaço entre o que é escola, o que é comunidade, o que é família*** [...]. Podem ser usados instrumentos diferentes, podem ser usados em tempos e frequências absolutamente diferentes, não significa dizer que é melhor ou pior, que a própria Pedagogia da Alternância ela prevê uma flexibilidade, ela prevê que não é um corpo de regras ou um manual de Pedagogia da Alternância que determina como ela vai ser aplicada, o que determina sua aplicação é a própria realidade. Se eu tenho educadores bem informados *pra* entender a realidade eles aplicam bem a Pedagogia da Alternância. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

O PEJR tem por característica ser uma educação continuada e integral, formando para o ***desenvolvimento territorial rural sustentável***. O eixo articulador do processo de aprendizagem é o empreendedorismo do jovem rural. A partir deste eixo são estruturadas as temáticas da ***agricultura familiar,*** da ***juventude rural e do desenvolvimento territorial rural sustentável e solidário.*** A partir dessas temáticas centrais o objetivo do curso é capacitar os

jovens rurais com conhecimentos e habilidades que os permitam aproveitar as oportunidades oferecidas pelo território e pelas políticas públicas para empreender novas oportunidades.

> [...] o PEJR tem como ***eixo articulador de sua formação educacional o empreendedorismo do jovem rural***, que busca orientar uma estrutura temática focada na ***agricultura familiar, na juventude rural e no desenvolvimento rural sustentável e solidário com enfoque territorial***, complementar ao eixo articulador. O desenvolvimento rural passa a orientar um processo de formação pautado pelo ***desenvolvimento dos territórios rurais***, capacitando os jovens e suas famílias com ***conhecimentos, habilidades e competências para criar e aproveitar as oportunidades oferecidas pelos territórios e pelas políticas públicas e a empreender novas oportunidades.*** [...]. (PEJR, 2010, p. 4, grifo nosso).

A formação integral diz respeito à intencionalidade que o Programa tem de integrar, por meio da alternância, os diferentes tempos e espaços do saber e do trabalho articulados a três Eixos Temáticos (agricultura familiar, juventude rural e desenvolvimento territorial rural sustentável e solidário).Neste sentido, o Programa se estrutura a partir de três abordagens principais: "a) integração do jovem com a Unidade Familiar e com o território; b) a formação pelas diretrizes humana, gerencial e técnica; e c) a organização do ensino pela sessão no Centro de Formação e pela sessão no meio vivencial [...]". (PEJR, 2010, p. 13).

Outra característica do Programa é a busca pela formação plena[200]. Esta significa, segundo o PEJR (2010), a formação educacional para os jovens rurais sob novos pilares, como os códigos da modernidade e as orientações sobre o desenvolvimento humano. Significa, também, a orientação para uma ação prática, definindo novas formas de participar, cooperar e de se organizar em redes formais e informais, empregando ou não novas tecnologias de informação e comunicação. A formação plena dos jovens rurais tem a intenção de orientar para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: social, política, econômica, ambiental, cultural e para os valores da igualdade, justiça e solidariedade.

Para alcançar estes objetivos, tendo como referência o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa (2008), o Programa busca desenvolver nos jovens rurais quatro competências e sete habilidades. A primeira é a ***competência pessoal***, onde o jovem aprende a ser jovem no novo contexto rural brasileiro, redefinindo suas iniciativas a partir de sua unidade familiar e das oportunidades do território buscando as alternativas que lhes são mais atraentes. A segunda é a ***competência relacional***, onde o jovem aprende a conviver consigo mesmo, com a família, com os atores no território e com a natureza, ou seja, é a compreensão de como

[200] Termo utilizado para expressar as orientações do Conselho Nacional de Educação sobre a composição dos projetos pedagógicos (PEJR, 2010).

estabelecer relações entre pessoas, instituições e meio ambiente. A terceira é a ***competência produtiva***, onde o jovem rural aprende a lidar diretamente com os setores econômicos de produção e distribuição, como empreendedores. Para realizar esta tarefa é necessário praticar habilidades básicas de gestão. A quarta é a ***competência cognitiva***, onde o jovem apreende o conhecimento técnico instituído no novo contexto do rural brasileiro (PEJR, 2010).

Fazendo uma anáilise crítica a respeito dessas proposições apresentadas, esta metodologia de ensino-aprendizagem é a denominada ***Pedagogia das Competências***(RAMOS, 2012). Seu formato se deve ao fato de que no sistema capitalista se faz necessário à construção de um modelo educativo que se justifique, pragmaticamente, por meio de resultados que levem a produtividade e a competitividade, valores a serem alcançados numa educação cuja ideologia atende às classes dominantes.

> A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressa o ***comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista***, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. [...] avalidade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços***. A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática***, capaz de gerir as incertezas e levar em conta as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. (RAMOS, 2012, p. 537, grifo nosso).

Esta pedagogia é uma proposição ideológica para a formação de sujeitos subalternos ao capital, cujo objetivo é ir moldando o comportamento das classes subalternas de acordo com as necessidades do capital em sua fase da acumulação flexível.

> [...] a ***pedagogia das competências*** não se limita à escola, mas visa se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos ***de formação e de comportamento*** do trabalhador na sociedade. (RAMOS, 2012, p. 537, grifo nosso).

A conflitualidade e a luta de classes são substituídas pelas competências que os indivíduos podem desenvolver por meio de técnicas a serem apreendidas por uma metodologia de ensino-aprendizagem que garanta o seu desenvolvimento, o adapte as transformações atuais e o inclua de maneira subalterna no modo de produção capitalista. Adaptação e subalternidade é o verdadeiro sentido da Educação do Campo Empreendedora do PCA constituída pela Pedagogia das Competências.

> [...] Em síntese, a questão da luta de classes é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das ***competências individuais***, de modo que a possibilidade de ***inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação*** natural às relações contemporâneas. [...]. (RAMOS, 2012, p. 538, grifo nosso).

No PEJR, a Formação Plena é complementada pelo desenvolvimento de sete habilidades que devem ser introduzidas no processo de formação dos jovens rurais. A primeira é o ***domínio da leitura e da escrita***, estas são habilidades necessárias para a convivência coletiva, que propiciam a atuação ativa dos jovens no novo contexto do rural brasileiro. A segunda é a ***capacidade de fazer cálculose de resolver problemas***, esta é uma habilidade necessária para a resolução de problemas decorrentes das novas atribuições do jovem rural no aproveitamento das oportunidades do território e no contexto da Unidade Familiar. A terceira é a ***capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada***, esta é a habilidade de apreensão das diversas fontes de informação. A quarta é a ***capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações***, essas habilidades devem servir de suporte para a construção e argumentação de propostas bem como na interação dos jovens rurais com os demais atores sociais. A quinta é a ***capacidade de compreender e atuar em seu entorno***, essa habilidade implica na organização coletiva para a defesa dos interesses e para solucionar questões coletivas. A sexta é a ***capacidade para receber criticamente os meios de comunicação***, essa é a habilidade de ser crítico e possuir responsabilidade social frente às diferentes fontes de dados e de informações. A sétima é a ***capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo***, essa é habilidade de empregar adequadamente as estratégias que fundamentam o planejamento e a consolidação de atividades pelo coletivo, no que concerne a organização do grupo de trabalho, a exposição de ideias, as negociações entre pessoas e a identificação de métodos para a solução de problemas coletivamente (PEJR, 2010).

De acordo com a Unidade Político-Pedagógica do PEJR (2010), a missão do PEJR é a formação de ***Agentes de Desenvolvimento Rural***, ampliando a oportunidade de acesso dos jovens rurais à educação. A missão do PEJR é fundamentada nas seguintes premissas:

> a) Os jovens rurais precisam de um espaço contínuo de formação para que possam questionar, propor e assumir responsabilidades para a construção de um mundo melhor;
> b) O PEJR dedica-se à Formação Plena dos jovens rurais;

> c) A prática formativa deve ser inovadora nos seus valores e no projeto pedagógico, estimulando a crítica, a reflexão, a criatividade, a ética e a cidadania;
> d) Os jovens rurais possuem potencial para inovar e transformar a realidade;
> e) A educação permite potencializar o protagonismo nos processos de desenvolvimento territorial sustentável;
> f) O Centro de Formação deve atuar como agência de desenvolvimento para tornar o território rural receptivo às inovações empreendedoras dos jovens rurais. (PEJR, 2010, p.).

O objetivo do PEJR é a formação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e ações nas quais os jovens rurais devem apreender e introduzir em suas práticas ao longo de sua formação. Os conhecimentos apreendidos no "mundo vivido" e no campo científico-tecnológico lhes darão habilidades e competências para desempenhar ações visando às adaptações e transformações nas Unidades Familiares e na dinâmica do território. Estas orientações levarão a formação de jovens Agentes de Desenvolvimento Rural, nas quais, estes tem a missão de ***elaborar e propor projetos*** que irão influenciar as dinâmicas das Unidades Familiares e a do território. O jovem rural é visto como um Agente de Desenvolvimento Rural, sua formação propicia com que ele possa questionar, propor, assumir responsabilidades, tendo potencial para inovar e transformar a realidade, partindo do propósito de preservação da cultura e dos saberes locais. O Programa de Formação estará sob a influência e influenciará valores, normas e conhecimentos, que se apresentam associados à Unidade Familiar e à dinâmica socioeconômica, histórica e cultural do território. Essa formação vai propiciar aos jovens rurais a identificação de instrumentos, equipamentos, materiais, ferramentas administrativas e novas ações individuais e coletivas, que possibilitará a sua formação como ***empreendedores, protagonistas e agentes de desenvolvimento rural para intervir na Unidade Familiar e na dinâmica territorial*** (PEJR, 2010).

A partir dessas premissas, o PEJR busca ser um indutor de mudanças em duas direções principais: a primeira é na unidade familiar e na dinâmica do território e outra é com relação aos jovens rurais.

> [...] o PEJR possui a função de indutor de mudanças em duas dimensões, sendo uma na Unidade Familiar e na dinâmica do território, resultado das alternativas produtivas e do projeto do jovem empreendedor rural, e, a outra, na formação dos jovens rurais. Sob essas duas dimensões, torna-se possível delinear objetivos relacionados ao PEJR, que expressam a sua função transformadora; e objetivos relacionados à formação dos jovens rurais e às suas famílias, que é a função educadora do PEJR. (PEJR, 2010, p. 10).

Em síntese, a partir das preocupações centrais do Programa, qual seja, a formação de agentes de desenvolvimento rural, o empreendedorismo rural, o protagonismo juvenil, a sucessão na agricultura familiar e a inclusão social, podemos elencar 06 objetivos principais do PEJR: formar jovens Agentes de Desenvolvimento Rural (ADR) para intervir no processo de ***desenvolvimento rural*** sustentável, solidário e com enfoque territorial; formar jovens ADR para ampliar a participação do ***empreendedorismo*** rural e do ***protagonismo juvenis*** nas instituições, na ***elaboração de projetos*** e na defesa dos interesses coletivos; introduzir e estimular o ***protagonismo juvenil*** na criação e implementação de oportunidades em que o ADR esteja envolvido; promover e desenvolver alternativas produtivas economicamente viáveis e sustentáveis, evidenciadas pelo ***projeto do jovem empreendedor rural***; inserir os jovens rurais no ***processo sucessório*** de desenvolvimento da agricultura familiar; ampliar as possibilidades de ***inclusão social***, de melhoria de condições de trabalho e de vida dos jovens rurais (PEJR, 2010).

O Programa busca: preservar o patrimônio cultural pelo resgate, nas famílias, das manifestações dos valores culturais, da identificação de sítios arqueológicos e das formas de pensar e agir localmente; introduzir e intensificar formas de participação solidária e cooperativa nos jovens rurais em experiências comunitárias e no território; introduzir e ampliar a capacidade organizativa formal e informal dos jovens rurais; ampliar a capacidade gerencial e técnica dos jovens rurais; formar jovens para o trabalho com ***práticas inovadoras combinando projetos agrícolas comprojetos pluriativos, não agrícolas e para-agrícolas*** (PEJR, 2010).

Para alcançar estes objetivos o Programa educacional se estrutura em Eixos Temáticos, Diretrizes de Formação, Conteúdos Temáticos e Ciclos de Formação. Temos um Eixo Articulador que é o***empreendedorismo do jovem rural***; três Eixos Temáticos: ***agricultura familiar, juventude rural e desenvolvimento territorial rural sustentável e solidário***; três Diretrizes de Formação: ***humana, técnica e gerencial***. Estes delimitam os Conteúdos Temáticos, que não são disciplinas (como veremos no quadro 04). O Eixo Articulador ***o empreendedorismo do jovem rural***denota o foco do Programa. A partir dele são estruturados os Conteúdos Temáticos específicos, relacionados aos diferentes contextos sócio-históricos dos jovens rurais em formação. Estes, por sua vez,se relacionam com a definição dos Eixos Temáticos e das Diretrizes Curriculares, organizados em Ciclos de Formação. Os Ciclos de Formação (como veremos na **Figura 05**) são como etapas ou períodos do processo de formação dos jovens, em que ocorrem ênfases diferenciadas em Conteúdos e Eixos

Temáticos, de acordo com Diretrizes de Formação. Esta organização compõe a ***Estruturação Curricular do PEJR***enquanto um Programa Educacional. Como podemos verificar no **Quadro 05.**

Quadro 05 - Estruturação Curricular do PEJR

DIRETRIZES CURRICULARES / EIXOS TEMÁTICOS	FORMAÇÃO HUMANA	FORMAÇÃO TÉCNICA	FORMAÇÃO GERENCIAL
JUVENTUDE RURAL	❖ Valores culturais na agricultura familiar ❖ Jovens e valores culturais na agricultura familiar em mudança ❖ Juventude e o cenário nacional ❖ Juventude e os valores da geração ❖ Valores da juventude e conflito de gerações ❖ Juventude e valores culturais: justiça, oportunidade, igualdade, bem-estar coletivo	❖ Jovem como componente da formação familiar ❖ Agricultura familiar e alternativas para os jovens rurais ❖ Território e agricultura familiar como alternativas para os jovens	❖ Ler, interpretar e argumentar ❖ Escrever, diagnosticar e propor ❖ Comunicação, Internet e sociedade em rede ❖ Empreendedorismo na agricultura familiar ❖ Protagonismo na agricultura familiar ❖ Empreendedorismo e Protagonismo no território
AGRICULTURA FAMILIAR	❖ Organização das famílias e as competências locais ❖ Relações primárias: família e vizinhança ❖ Tendência demográfica e constituição das famílias ❖ Lazer na agricultura familiar	❖ Sistemas agrários e padrões de apropriação ❖ Produtos e serviços da agricultura familiar ❖ Apropriação e sistemas agrários convencionais ❖ Apropriação e sistemas agrários alternativos: tecnologia adaptativa, orgânica e agroecológica	❖ Sucessão e transmissão do patrimônio na AF ❖ Gestão e administração na agricultura familiar ❖ Rede de produtores e de produtos da AF ❖ Contratos e relações formais ❖ Organizações intermediárias
DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO COM ÊNFASE TERRITORIAL	❖ Educação continuada ❖ Solidariedade, cooperação, ação coletiva, confiança, redes e parcerias ❖ Inclusão social ❖ Cidadania ❖ Ética	❖ Segurança alimentar e nutricional, alimentos seguros e funcionais ❖ Cadeias produtivas ❖ Agricultura e atividades não agrícolas ❖ Políticas públicas para a agricultura familiar	❖ Padrões de propriedade da terra ❖ Articulação da gestão com os serviços do território ❖ Criação e participação em Associações e Cooperativas ❖ Perfil das novas profissões

Fonte: PEJR (2010).

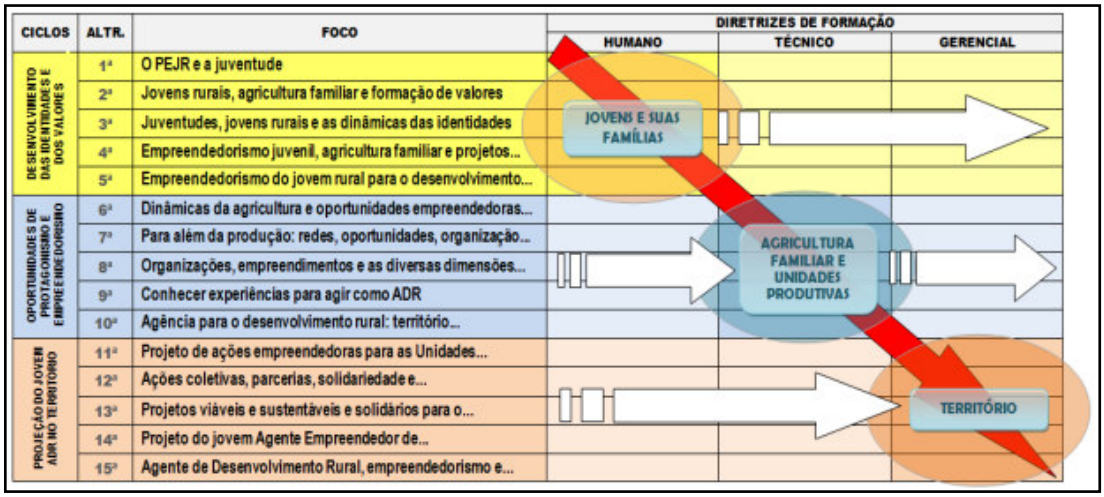


Figura 5 - Ciclos de Formação do PEJR.
Fonte: PEJR (2010).

O curso tem duração de um ano e é dividido em 15 sequências de alternâncias, divididas em três eixos temáticos: Juventude (1ª a 5ª alternância), Agricultura (6ª a 10ª alternância), Desenvolvimento (11ª a 15ª alternância). Vejamos por meio da **Figura 06,** como se estrutura o funcionamento do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural.

Figura 6 - Estrutura de Funcionamento do PEJR.
Fonte: Instituto Souza Cruz (2011).

Para explicar o funcionamento do PEJR, o gerente do Instituto Souza Cruz LA explica como foi modificando-se sua forma de funcionamento ao longo do tempo. Em 2008, a partir de um convênio com a Universidade Federal de Viçosa eles reestruturaram o Programa. Dos três anos de duração, como era inicialmente há 10 anos, o Programa passou a ter apenas um ano de duração. O objetivo principal do Programa é formação humana-técnica-gerencial dos jovens rurais e promover o desenvolvimento territorial. O termo que sintetiza o objetivo do Programa é a "criação de circunstâncias favoráveis".

> O Programa de Empreendedorismo [...] ele existe há dez anos. Tal como ele foi aplicado há dez anos atrás ele não existe mais, porque como todas as ações do Instituto ele pressupõe um processo de melhoria contínua, um processo de aperfeiçoamento contínuo. Então, quando ele começou há dez anos ele era um programa que demorava três anos, ele era um programa que não tinha um enfoque que ele tem hoje. A partir de uma primeira avaliação que a gente fez em dois mil e seis e mais fortemente uma avaliação que iniciou em dos mil e oito, um convênio com a Universidade Federal de Viçosa, nós avaliamos externamente de forma independente o programa, ai reestruturamos o programa. Ele hoje é um programa que ao mesmo tempo faz ***formação integral dos jovens humana-técnica-gerencial e desenvolvimento territorial***, é o que a gente chama de ***criação de circunstâncias favoráveis***. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

De acordo com o gerente executivo do Instituto Souza Cruz e com a figura 05 e 06 e o quadro 05, podemos explicar, em forma de síntese, a estrutura de funcionamento do PEJR. São três ciclos e quinze sequências por alternância. Onde temos o tempo na escola (Centro de Formação) e o tempo na propriedade (Vivencial). O primeiro ciclo tem como foco o debate da ***juventude rural***, é o ciclo do ***desenvolvimento da identidade e dos valores***: quem são, quais são as suas especificidades, sua relação com a agricultura familiar, o empreendedorismo juvenil etc. O segundo ciclo tem como foco a ***agricultura familiar***: as suas transformações atuais, as atividades não-agrícolas, a multifuncionalidade, a pluriatividade, as políticas públicas da agricultura familiar, as redes, os empreendimentos, o desenvolvimento rural etc., este é o ciclo das ***oportunidades, empreendedorismo e protagonismo***. O terceiro ciclo é o do ***desenvolvimento territorial***: quais são as oportunidades de empreendimento que os jovens podem criar no território, os projetos empreendedores, as ações de solidariedade e sustentabilidade etc., é o ciclo da ***projeção dos agentes de desenvolvimento rural no território***. Esses três ciclos são articulados e integrados as diretrizes de ***formação humana, técnica e gerencial***. No final, para a conclusão do curso, os jovens defendem numa banca externa seus projetos de empreendedorismo. Nesta banca, são trazidos avaliadores como: prefeito, secretário da agricultura, gerente de banco, produtores, professores universitários, técnicos agrícolas, agentes de desenvolvimento rural etc. A formação da banca tem a intenção de auxiliar na implantação do projeto de empreendedorismo.

> O programa ele *tá* montado hoje em três ciclos né, ele tem quinze sequências de alternância, essas sequências compreendem não só as chamadas "semana presencial" - Tempo Escola – mas, compreendem também visita á propriedade, utilização de outros instrumentos da Pedagogia da Alternância. São quinze sequências e essas quinze sequências *tão* dispostas em três ciclos de cinco sequências cada. Primeiro ciclo, é um ciclo sobre ***juventude*** - quem são os jovens, quem são os jovens e suas famílias, qual é o cenário de juventude, juventude rural, quais são os valores que me permitem dizer ou tratar a juventude como um segmento de identidade distinto. Segundo ciclo, é um ciclo sobre ***agricultura familiar*** - quais são as mudanças mais recentes da agricultura familiar em termos de ***pluratividade,***

> ***multifuncionalidade***, onde é que estão as oportunidades *pra* se aprender, inclusive ***atividades rurais não agrícolas,*** né, quais são as principais políticas, qual é o leque de ***política*** que é oferecido hoje *pra* agricultura familiar. E o terceiro ciclo, é um ciclo sobre ***desenvolvimento territorial*** – como é que a partir do jovem na agricultura familiar eu identifico as oportunidades de empreendimento, as ***oportunidades de desenvolvimento do território*** a partir dos projetos que esses jovens vão desenvolver de forma empreendedora, né. Então, a gente tem esses três ciclos hoje. Esses três ciclos eles são cruzados com as diretrizes de ***formação humana, técnica e gerencial***, de tal forma que nos três ciclos a gente tem as três ***formações articuladas e integradas***. Só que no primeiro ciclo que é a ***juventude*** existe uma ênfase maior na ***formação humana***, no segundo ciclo que é a ***agricultura familiar*** existe uma ênfase maior na ***dimensão técnica*** e no terceiro ciclo que é ***desenvolvimento territorial*** existe uma ênfase maior na ***dimensão gerencial***. Ao final desses três ciclos os jovens eles defendem numa ***banca externa*** independente seus ***projetos de empreendedorismo***, então é convidado o prefeito, o secretário da agricultura, o gerente do Banco do Brasil do lugar – que é o cara que vai ceder o financiamento *pro* projeto – eles são chamados a constituir uma banca aprovando ou não o projeto desse jovem. Então, *pra* nós é bastante importante, né, a gente fala do banco [...] É importante perceber o seguinte: Se eu fosse o gerente de um banco, seria melhor eu emprestar o dinheiro *prum* cara que eu não conheço, que eu nunca vi na vida, que eu não sei qual é a possibilidade de sucesso ou eu emprestar um dinheiro *prum* jovem que eu sei que passou por um ***programa de formação*** e que tem instituições sérias que dão suporte por trás do programa, é muito melhor *pro* gerente emprestar *pro* jovem, que ele sabe que a ***possibilidade de sucesso, de retorno daquele crédito*** é maior que emprestar *prum* cara que ele não conhece, ele não sabe o histórico, a trajetória, enfim. (LA, Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

A partir das temáticas: Jovem Rural, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural, abordadas por meio de uma formação humana, técnica e gerencial e tendo como tema central o empreendedorismo, objetiva-se que o jovem rural adquira conhecimentos para se transformar em um Agente Empreendedor de Desenvolvimento Rural que possa por meio de seu projeto de empreendedorismo trazer mudanças para a sua unidade familiar e auxiliar na dinâmica territorial. A **Figura 07** sintetiza este processo.

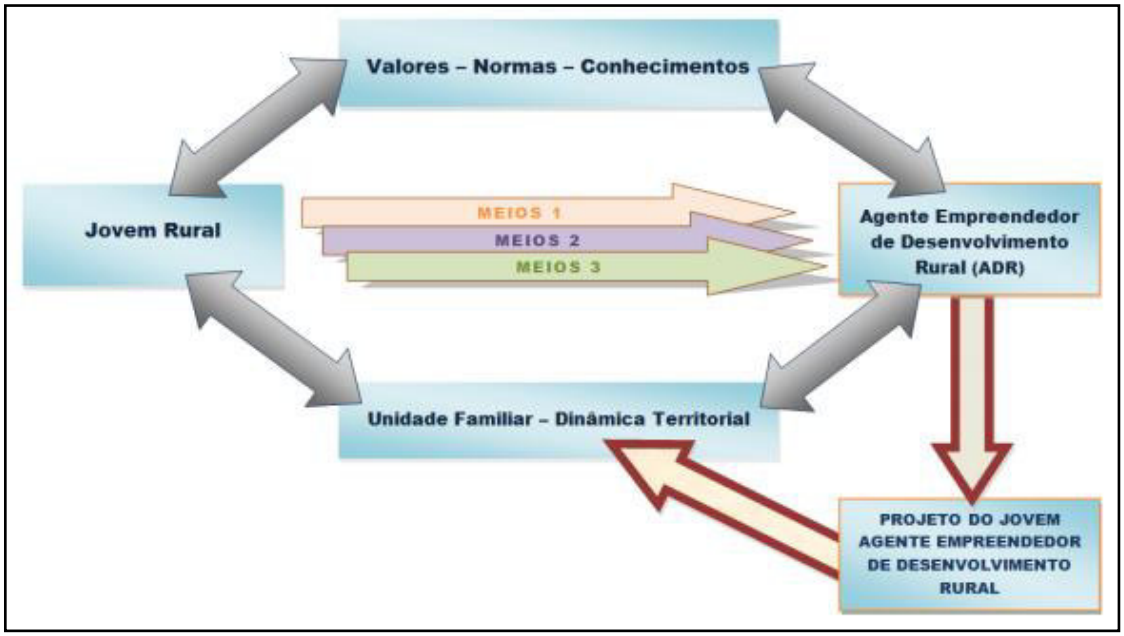


Figura 7 - Processo formativo dos jovens rurais.
Fonte: PEJR (2010).

Após a descrição do processo, vamos observar pela narrativa dos educandos e dos Agentes de Desenvolvimento Rural, quais foram às mudanças significativas que ocorrem na vida deles e na propriedade de suas famílias após a entrada no CEDEJOR. Vejamos as narrativas retiradas das entrevistas que fizemos na sede do CEDEJOR centro sul no município de Guamiranga-PR em novembro de 2011.

Segundo AC (18 anos), ajudou na socialização e no aproveitamento de espaço na propriedade. Com os trabalhos de campo, pode conhecer outros lugares, outras realidades do campo.

> Ah, o CEDEJOR é bem interessante assim. Aqui é bem legal, porque se tem pessoa que tem muita dificuldade de falar com outra pessoa, de se ***comunicar***, ou a questão de não saber como ***reaproveitar o que tem na propriedade também***. [...] As ***viagem de estudo*** também é muito interessante, [...] nós fomos *pra* São Paulo, *pra* Paranaguá, essas cidades de perto aqui nós fomos quase em todas já. Conhecer tipo assim... lá em São Paulo nós fomos conhecer uma comunidade... a comunidade mais pobre do estado de São Paulo, que são os índios, né, os quilombolas, lá, como eles vivem, do que que eles se mantém. [...]. É, que você tem que ir, aí você chega aqui você tem que fazer um relatório do que você aprender lá, do que você tirou de aprendizado.

Para AP[201], tem ajudado tanto na parte pessoal, com relação ao convívio com os demais, quanto na profissional, que é o desenvolvimento do projeto na propriedade.

[201] Eu tenho 18 anos e vim de Curitiba, mas moro aqui desde o início do ano...Na sede do município.

> *Tá* ajudando principalmente na ***vida pessoal***, quanto ***na vida profissional*** do desenvolvimento do projeto. Na pessoal, melhora porque você deve ***aprender o convívio***, você aprende também aqui a oralidade, porque aqui eles desenvolvem muito isso. O convívio com os outros também, a gente aprende a conviver com pessoas desconhecidas, né, até um certo momento, depois que passa a gente convive mais, e quanto mais a gente se conhece mais aprende a respeitar os limites dos outros. [...].

O Cl[202] disse que o Programa o ajudou a diversificar o pomar da propriedade e o projeto empreendedor de gado de leite vai garantir renda para sustentar a família inteira.

> [...]. Lá ***a gente percebe assim as oportunidades que tem na propriedade e a gente não via antes***. [...]. Hoje eu lá plantei uns pés de *pissigueiro* lá, *tô* cuidando [...]. O ***meu projeto é gado de leite***. Daí eu vou implantar lá na minha propriedade, daí se deus quiser e der certo ***ajudar minha família na renda***, que nós temos bastante gente lá, sou eu e mais três irmão que mora, somos quatro irmão. Daí ajudar minha família quase no sustento da... propriedade. [...]. Fiz ***melhoramento lá no pomar*** quase, que nós temos lá um pomarzinho pequenininho, mas tem, nós vamos aumentar mais, ***diversificar ele***. E melhoramento no... ***na horta***. [...].

A Fn[203] disse que aprendeu a fazer compostagem, trabalhar com árvores frutíferas, fazer horta e melhorou o relacionamento com os pais. As visitas técnicas e as palestras fizeram com que ela aprendesse muito.

> *Pra* mim, meu deus, foi uma coisa e tanto, porque vamos dizer assim desde ***o diálogo em casa*** [...] Aí eu *tô* fazendo uma coisa que eu gosto e eles me apoiam, porque eles viram que era isso que eu queria. E *pra* mim o CEDEJOR me ajudou muito, porque tem muita coisa, tipo essas visitas que a gente faz, essas ***visitas técnicas***, meu deus, a gente aprende muita coisa. As ***palestras*** que muitos vem dar aqui, os ***colaboradores externos***, meu deus, é uma coisa e tanto que você aprende, é muita coisa. A ***compostagem*** que nós aprendemos aqui, a ***poda de frutíferas*** que tipo lá no nosso município frutíferas não dão muito por causa que o lugar é muito...tipo quando pega a geada ele detona com tudo mesmo, mata e ele não dá muito sabe. [...]. Minha mãe ia fazendo a ***horta*** e ficava gritando "vem me ajudar" e eu não ia. Mas, agora sabe eu comecei tipo a ajudar ela, desde plantar eu digo "ó, vamos plantar isso", sempre...já mudou bastante [...].

Para o Ir[204], a entrada dele no CEDEJOR foi uma das melhores coisas que aconteceu na vida dele. Conta à importância que teve desde a convivência com os colegas e a família até implantação de melhorias na propriedade. A partir do Programa, decidiu plantar uva, começou a criar coelhos e fez uma estufa com verduras.

> Nossa, eu acho que... eu tenho dezenove anos, então ***foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida*** fora a escola, que a escola também é essencial. Por causa que as ***amizade*** que eu fiz aqui, tipo, vai ficar *pra* sempre mais do que na escola. Nossa, o pessoal

[202] Sou de Ibituva, sou do interior de Ibituva, tenho 17 anos.
[203] Tenho 21 anos, vim de Prudentópolis, Patanduva de Baixo.
[204] Dezenove anos, de Malé, interior do Paraná. Dá cento e vinte quilômetro.

> aqui é que nem... mais do que irmão da gente, é família, né. E com o CEDEJOR eu tive ânimo de ***plantar uva***, que eu quero plantar lá, vou plantar ano que vem agora. E que nem, eu não criava ***coelho***, agora que comecei já *tô* com uns vinte e poucos coelho. Comecei agora. [...] que nós fizemos uma visita de estudo na casa do (Pezão) que cria coelho, e eu achei interessante e comecei a criar também. Agora *pro* fim do ano *tô* querendo fazer um galpão, fazer um galpão bem no tipo *pra* eles ficar mais sossegado lá. E também fiz ***estufa de verdura***, que não tinha, daí aqui todo mundo, o pessoal fala que "ah, não sei o que, tenho verdura", aí eles sempre traziam verdura. Digo "vou fazer também, né" [...]. E o CEDEJOR é muito bom porque a gente melhora o ***convívio com a família***, também [...]. A gente chega lá, eles querem saber tudo assim como é que é, a gente conversa melhor, daí é muito bom.

De acordo com Jf[205], o Programa possibilitou melhorar a renda da família, ao pensar em outras formas de renda que não seja o fumo. Ajudou a fazer o reconhecimento do que estava faltando na propriedade e melhorar o solo. E mais importante, fazer o controle do fluxo de caixa.

> Olha, ele pode ajudar porque pode melhorar mais a ***renda da família*** né, nós podemos ter ***outro meio de sobreviver***, não o fumo, que *tá*...prejudica a saúde de muitas pessoas. [...]. O CEDEJOR ajudou a reconhecer mais ***o que tava faltando na nossa propriedade, cuidar mais do solo***, essas coisas que nós não entendia muito [...]. Tinha o plano de estudo que era o plano de melhorias, que deu *pra* perceber um monte de coisa que *tava* errado na propriedade, pudemos arrumar mais melhor, começar a cuidar mais do solo, arrumar cerca, essas coisa assim. [...] Como, por exemplo, nós sempre gastava dinheiro às vezes a toa, ***agora nós tamo vendo no que que nós tamo gastando de errado e tamo sabendo fazer mais o controle do fluxo de caixa da família.***

Jl[206] afirma que despertou o interesse pela agricultura e pecuária depois que entrou no CEDEJOR. Os conhecimentos aprendidos no curso fizeram com que o seu avô permitisse que ele plantasse na propriedade.

> É, quando eu comecei aqui, em casa mesmo, eu percebi que antes eu não tinha o mesmo interesse assim que eu tinha pela agricultura, pela pecuária. A gente trabalhava lá assim, né, mas sempre com aquela vontade assim de fazer algo diferente, de estudar, sair *pra* fora, trabalhar e tudo. Depois que eu entrei aqui no CEDEJOR, tipo, minha ideia mudou já, por causa que eu comecei a aprender coisas novas, coisas diferentes, ***como trabalhar com a terra, fazer manejo correto de algumas coisas, plantar***, tudo. Foi aí que ***me despertou um interesse maior assim de trabalhar com agricultura***. E o meu avô, principalmente meu avô paterno, ele nunca tinha dado uma oportunidade assim *pra* um neto dele, né, por exemplo, plantar lá assim, tentar alguma coisa. E daí depois que eu comecei fazer o curso aqui, eu cheguei em casa, conversei com eles e tudo, e esse ano ele me abriu uma oportunidade *pra* mim tentar fazer...trabalhar na roça assim por minha conta, né. [...].

[205]Tenho dezenove anos e sou de Boa Vista do Pirapó, Irati, Paraná.
[206] Aqui de Guamiranga mesmo, tenho dezenove anos e moro no interior.

Com relação aos Agentes de Desenvolvimento Rural, eles têm mais tempo de trabalho na propriedade e podem contar com mais detalhes de como o PEJR do CEDEJOR influenciou na vida deles. Vejamos as narrativas originadas nas entrevistas que fizemos em abril de 2011 durante o IV Acampamento da Juventude Rural em Prudentópolis-PR.

O Agente de Desenvolvimento Rural Ad[207] diz que o CEDEJOR o fez ter orgulho de ser agricultor. O Programa ensinou como fazer corretamente o seu negócio. Hoje, após concluir a implantação do seu projeto, está com 22 vacas para produzir o leite. Como Agente de Desenvolvimento Rural ele se sente transformando não só a sua realidade individual, mas de toda a sua comunidade. Ele está participando de cooperativas, associações e sindicatos. Pretende, junto com outros ADRs, formar uma associação de ADRs para conseguir crédito para implantar seus projetos.

> A minha propriedade é são dez hectares, a gente trabalhava só com a cultura do fumo e do milho, hoje a gente *tá* trabalhando com o fumo, o milho e também agora eu voltei *pro* lance de gados de leite [...]. O CEDEJOR me abriu como fazer isso correto entende. Porque geralmente o negócio não dá certo porque a gente não tem um conhecimento certo, né. Eu procurei fazer tudo dentro das técnicas, hoje é um modelo do município, né [...]. Consegui concluir meu projeto e hoje a gente ta com 22 vacas né, vamos começar a produzir ainda esse ano e a tendência é aumentar um pouco mais [...] Hoje, depois da formação do CEDEJOR eu me sinto um jovem, é, vamos dizer assim, como que eu vou te falar, eu me sinto um ***jovem de desenvolvimento rural*** mesmo. Vamos dizer que é o objetivo do CEDEJOR e ***eu mudei não só a minha realidade, mas também a realidade de vizinhos*** né, de pessoas que a gente escolhe o exemplo porque eles vejam que é uma coisa que está dando certo. ***Normalmente quando a coisa dá certo que a gente vê que a gente buscou conhecimento e deu certo, então, a gente não se desenvolve só como pessoa, mas também a gente consegue desenvolver a comunidade em si, né. A gente tem uma atuação assim melhor na comunidade, né, participa mais nas igrejas, nas lideranças,*** né, a gente consegue ter mais firmeza em fazer essas coisas [...]. Eu participo de igreja, tem cooperativa, tem também sindicato, a associação. A gente *tá* montando a associação do leite [...] a gente quer fazer uma associação de ADRs *pra* gente, num futuro mais próximo, conseguir algum recurso *pra* que viabilize esses projetos que são feitos, *pra* que a gente consiga ter mais, a gente conseguir acesso a créditos *pra* jovens, a linha de créditos está muito difícil. *Pra* gente poder sobreviver hoje tem que ter pelo menos uma dignidade, né. Trabalhar no campo, então, se não tiver dinheiro *pra* investir isso é uma dificuldade, ás vezes um jovem hoje ta fazendo CEDEJOR, né, passa pelo curso, tudo, *pra* chegar na hora não ter como viabilizar [....]. ***Depois que a gente participa do CEDEJOR, hoje eu posso bater no peito e dizer, eu tenho orgulho de ser agricultor.*** E tenho minhas filhas, pensei nas minhas filhas por isso, a qualidade de vida delas são muito melhor do que ta morando na cidade

Cs[208], ADR, conta uma experiência bem particular, afirma que sua entrada no Programa trouxe uma mudança radical em sua vida, ele fez o processo inverso, veio da cidade

[207] Moro em Miras, Santa Catarina, fiz parte da primeira turma de CEDEJOR lá, que se formou em 2005.
[208] Eu sou da Lagoa Bonita do Sul, sou formado no CEDEJOR,Agente de Desenvolvimento Rural e moro na Lagoa Bonita do Sul. É, estado do Rio Grande do Sul. E tenho trinta anos.

para o campo e foi no CEDEJOR que aprendeu as técnicas de agricultura e a gestão do negócio.

> Na verdade foi da água *pro* vinho. Porque eu faço parte do movimento ao contrário, que vem da cidade *pro* meio rural, faço parte dos neo-rurais, então, eu não sabia plantar um pé de alface, eu não sabia gestão, principalmente, de uma propriedade e essa que foi o ponto chave do CEDEJOR, ***ele me ensinou técnicas agrícolas***, sendo que ele não é uma escola técnica, e me ensinou a ***gestão da propriedade*** e também trabalhou com um eixo humano, né, que ajuda a diferenciar o plantador do agricultor.

O ADR LR[209] diz que parou com a fumicultura depois que entrou no CEDEJOR e aprendeu a diversificar a propriedade. A diversidade que ele propôs para a sua propriedade é a seguinte: o milho, o feijão, a cebola, a batata, cereais, frutas, verdura e produção de peixe. Algumas já foram implantadas e outras estão em processo de implantação. Ele diz que após se formar, passou a atuar no conselho municipal de Prudentópolis, no conselho gestor do território centro sul e no conselho deliberativo do CEDEJOR.

> Então, a gente tinha um histórico dentro daquela área ali, de produção de cebola, batata, feijão, milho, isso na época em que meu pai começou a trabalhar nessa área, sempre ele cultivou essas cultura. Ai teve uma época que a gente entrou na fumicultura, então cultivamos fumo por quatro anos dentro desse terreno, dessa propriedade, ai foi quando no terceiro ano que a gente *tava* cultivando fumo, isso em dois mil e seis, ai eu entrei numa turma do CEDEJOR, no ano em que eu *tava* terminando o ensino médio, e ai com um ano e meio de CEDEJOR, ***antes de eu concluir a gente tomou a decisão de parar de produzir fumo devido a, digamos assim, a proposta nova que eu tinha visto lá no CEDEJOR*** né, que era uma proposta educacional diferente e que trazia propostas *pra* agricultura, uma agricultura diferente. Foi ai então que eu passei a implantar o projeto de conclusão do CEDEJOR, que eu fiz ele, eu passei a implantar na propriedade com a ***diversificação e sustentabilidade da propriedade***. Então, dentro dessa diversificação onde eu já trabalhava com ***o milho, o feijão, a cebola, a batata, a gente colocou a cultura de cereais em si, todos, colocando a linhaça como uma cultura diferente de entressafra, que faz parte do inverno e ai eu coloquei fruta, verdura e produção de peixe***. Então, ele ta num processo de implantação, esse projeto, a fruticultura eu já implantei, a olericultura também, os cereais eu *tô* estruturando a cadeia de produção e a piscicultura parte ta parcialmente implantada, ainda não ta totalmente, dentro do planos de metas eu previa ele até dois mil e treze ta implantado esse projeto, então ele ta ainda no processo de implantação. [...]. Então, eu iniciei o processo de formação no CEDEJOR em dois mil e seis, no inicio de dois mil e oito eu me formei. Então a gente passou ainda por um processo de vinte e duas semanas presenciais que era um programa ainda não reformulado dentro do PEJR, eu passei por vinte e duas semanas de formação, ai eu me formei em Agente de Desenvolvimento Rural e ai passei a ***atuar na comunidade junto a associação, junto ao conselho municipal da associação*** que é o CMDE de Prudentópolis. Tive um envolvimento a partir do CMDE, um

[209] Moro na comunidade de Catanduva de cima, na zona rural do município aqui de Prudentópolis, fica aproximadamente trinta quilômetros da sede do município, sentido Irati, fica bem no sul do município, fazendo quase que uma tríplice fronteira com Irati, Imbituva e Prudentópolis, então eu moro há cinco quilômetros das duas divisas.

> envolvimento com o pessoal do conselho gestor do território centro sul, ***passei a fazer parte ai do conselho como representante do CMDE de Prudentópolis*** e ai dentro dessa dinâmica de continuar ali na atividade, continuar participando, sempre acompanhei o processo de formação das outras turmas do CEDEJOR, contribui com atividade, fazendo atividade lá e ai no final do ano passado eu passei a fazer parte, por eleição, do ***conselho deliberativo do CEDEJOR***. Então, hoje eu sou envolvido dentro da diretoria da entidade e a gente *tá* ai tentando fazer o trabalho, dar continuidade dentro dessa renovação ai das pessoas *pra* ir tocando o trabalho dentro do CEDEJOR. [...].

Dessa maneira, a partir da análise da Unidade Político-Pedagógica do PEJR e das narrativas dos sujeitos envolvidos neste programa, podemos fazer algumas observações pertinentes. Primeiramente, devemos enfatizar que nossa análise é feita na perspectiva das diferenças político-ideológicas entre duas experiências de Educação do Campo. No sentido de entender a "visão de mundo" distinta expostas pelos cursos e a intencionalidade presente neles. É uma análise de ênfase paradigmática e não da forma na qual é construída as duas experiências. Com base nestes argumentos consideramos que a Educação do Campo no PQA dá ênfase para a discussão de questões estruturais, pois entendem que o problema agrário é estrutural, ou seja, é um problema causado pelo desenvolvimento desigual do capitalismo no campo. E no caso do CEGeo, este curso trabalhou com ***questões estruturais***, históricas, geográficas e científicas. Enquanto a Educação do Campo na lógica do PCA dá ênfase a solução de problemas conjunturais. Como já explicamos no capítulo I e III, o PCA enfatiza os processos de "integração" aos mercados capitalistas, analisando tendências, logísticas, redes, preços etc., estando ausente neste debate, as conflitualidades e as perspectivas de superação**.** O CEDEJOR trabalhou com questões conjunturais, históricas, técnicas, gerenciais, econômicas e organizacionais. Isto nos coloca a questão sobre como estes projetos se complementam e se separam ao mesmo tempo. Por isso, a crítica ao PEJR não se faz pela eficiência técnica e de gestão com a qual o CEDEJOR tem tentado formar os camponeses, mas no que concerne a ideologia divergente professada por ambas às experiências. Pela ausência do conflito e da superação na formação educacional do PEJR.

6.5–O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: A RESIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O enfoque do processo educativo do PEJR é atribuído à ***re-significação do ensino do campo*** com objetivo de atingir a ***profissionalização dos jovens rurais.*** Dessa forma, por meio de todos estes elementos centrais destacados, o PEJR se propõe a fazer uma re-significação da Educação do Campo, por isso, a denominação dada a esta proposta é de ***ensino do campo***.

Este ensino se destina a ser uma formação educacional plena, continuada e integral, cujo objetivo é oferecer uma alternativa de formação no contexto das ***novas profissões rurais***[210]. Estas são pensadas a partir do novo rural brasileiro onde a pluriatividade e as ocupações não-agrícolas tem ganhado destaque. Neste contexto, o jovem rural é capacitado para aproveitar as oportunidades do território[211] e das políticas públicas preparando-se para o processo de sucessão na agricultura familiar.

> ***Re-significar o Ensino do Campo pelo PEJR implica preparação dos jovens rurais para o exercício das "novas profissões rurais"***. Trata-se da formação para oportunidades profissionais com que contam os jovens ***no contexto atual do rural brasileiro***, no qual a ***pluriatividade*** e as ***ocupações rurais não-agrícolas*** ganham relevância, como também as oportunidades proporcionadas pelas políticas e programas públicos. A fundamentação em princípios inovadores do PEJR, com a introdução de processos pedagógicos alternativos, reconhece o papel econômico e sócio-político da juventude no espaço rural e busca formá-la para ***aproveitar as oportunidades do território, preparando o jovem rural para o processo sucessório na agricultura familiar.*** (PEJR, 2010, p. 7, grifo nosso).

Esta resignificação da Educação do Campo requer a proposição de novas concepções a respeito da juventude rural e das competências da agricultura familiar. Em outras palavras, é necessário construir uma Educação do Campo a partir de outro paradigma que contemple esta visão de mundo a respeito do rural no contexto atual. Logo, este paradigma é o Paradigma do Capitalismo Agrário.

> A ***re-significação do ensino*** por um Programa educacional – e não por uma Escola – pressupõe a assimilação das ***novas proposições sobre a educação do campo, sobre a juventude rurale sobre*** as competências que emergem do contexto atual em que ***a agricultura familiar*** está inserida. (PEJR, 2010, p. 7, grifo nosso).

De acordo com o PEJR, o jovem agricultor familiar aprende a empreender inovações na agricultura ao invés de ser a mera continuidade da atividade dos pais. A agricultura passa a ser redefinida a partir das relações com o território – o mercado- que pode oferecer alternativas atraentes para a juventude rural. Devido esta intencionalidade do PEJR podemos considerar que com o objetivo de alcançar a profissionalização dos jovens agricultores familiares, busca-se romper com a tradicional lógica que perpassa o campesinato: ***terra-família-agricultura***. É a busca da ruptura com a lógica interna da economia camponesa e sua

[210] Como já discutido no capítulo III, a agricultura familiar no Paradigma do Capitalismo Agrário é uma profissão.
[211] Vamos discutir esta questão mais adiante no debate acerca do desenvolvimento territorial rural.

metamorfose em agricultor moderno/integrado/profissional. A Educação do Campo no PCA, portanto, contribui para que o camponês se subordine ao capital sem questionar estruturalmente este processo.

> Ser um ***jovem agricultor familiar*** significa empreender inovações em busca de inserção em ***novas estratégias profissionais rurais***. Ao se emanciparem, os jovens percebem que a agricultura não é a mera continuidade da atividade dos pais, ou seja, eles podem, na agricultura familiar, inovar, empreender, ***romper com tradições*** e realizar seus projetos de vida. Esta proposição implica ***ruptura da associação tradicional entre terra-família-agricultura***, pois ***a agricultura passa a ser redefinida, também, por oportunidades oferecidas pelas dinâmicas dos territórios***, com alternativas atraentes para essa juventude. (PEJR, 2010, p. 10, grifo nosso).

De acordo com GM, assessor de comunicação do Instituto Souza Cruz, esse é um programa complementar de formação do ensino médio que se diferencia do ensino técnico por oferecer a formação nos eixos humano, técnico e gerencial com duração de 01 ano na forma da Pedagogia da Alternância que dialoga com os saberes locais. A diferença principal dessa experiência com relação às demais experiências de Educação do Campo é que ela não se propõe a ser nem um ensino-técnico e nem um ensino-formal. Em suas palavras:

> É um ***programa de formação complementar ao ensino médio***, então ele fica ai mal comparando com o ensino técnico, mas ele se diferencia do ensino técnico porque a gente oferece uma formação bem diferenciada, né, baseada em alguns eixos ***humano-técnico-gerencial***. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Ao se propor a não ser um ensino-técnico e, tampouco, formal, GM, diz que o PEJR se torna uma experiência inovadora, uma experiência bem particular, mas que têm diversas influências, como as Casas Famílias Rurais e o ProJovem Campo - Saberes da Terra. Assim, ao mesmo tempo em que difere das demais experiências, caminha junto, sempre em diálogo com outras organizações.

> Eu vejo muitas diferenças assim, porque em relação, comparando o nosso programa com algumas experiências de Educação no Campo porque [...] o que eu vejo hoje, né, é que você tem a experiência de educação formal que trabalham a Educação do Campo, você tem experiências independentes, mas também com base na educação formal, então a gente tem experiências que aí tem o governo, tem o MEC por traz, tem experiências que são iniciativas de outras organizações de terceiro setor, a gente também tem conhecimento de experiências ligadas a iniciativas híbridas, né, que você tem ai a participação do governo, de organizações não governamentais. Agora eu acho que o Programa ele se diferencia dessas demais organizações é que ***ele não se propõe a ser um ensino técnico nem um ensino formal***, ele se propõe a ser um sistema – eu não sei se eu sou pretensioso assim - inovador, a gente não quer ser melhor e nem eu *tô* querendo colocar, eu não *tô* fazendo juízo de valor, mas eu vejo o Programa, o Empreendedorismo do Jovem Rural muito, com características muito particulares, assim, eu não sei se encaixaria, por exemplo, uma formação das "Casas

> Familiares Rurais" que tem uma proposta bem diferenciada ou enfim um "Saberes da Terra". Eu vejo o Programa do Instituto bem a parte assim, mais caminhando junto, se a gente tiver uma visão global do que vem sendo feito hoje na Educação do Campo, porque a gente tem uma preocupação muito grande em *tá* em diálogo, em *tá* trocando ideias assim, com todas as organizações. Muitas das iniciativas tem um foco, né, nesse sentido de fazer uma reciclagem de saberes, uma troca de experiências *pra* gente ver o que vem sendo feito, onde *tá* sendo feito errado, onde *tá* sendo feito certo. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

De acordo com LA, o PEJR é um Programa elaborado originalmente pelo Instituto Souza Cruz, mas que teve algumas referências que auxiliaram em sua construção. Conta que há 10 anos, quando iniciaram o processo de elaboração, foram visitar algumas experiências pelo Brasil que já trabalhavam com a Pedagogia da Alternância como o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), as Casas Famílias Rurais - SC e o PROJOVEM (Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais do estado de São Paulo)[212]. Fizeram neste período uma espécie de trabalho de campo buscando compreender como cada uma dessas experiências funcionava para aproveitar os pontos fortes e eliminar os pontos fracos.

> Na verdade, o Programa de Empreendedorismo ele é uma metodologia do Instituto. Nós aprendemos muito há dez anos atrás com algumas outras experiências no Brasil que já utilizavam Pedagogia da Alternância, então quando nós montamos o Programa nós visitamos o ***MEPES no Espírito Santo***, nós visitamos as ***Casas Familiares Rurais em Santa Catarina*** e nós visitamos também na época um programa que eu acho que hoje *tá* desativado, ele se chamava ***PROJOVEM*** *tá*, não é o PROJOVEM do governo. PROJOVEM era um programa que existia em São Paulo, alguns professores da ESALQ [Escola Superior de Agricultura Luiz Queiróz], entre eles, o Fernando Perez[213], né, em parceria com o... [Centro Paula Souza] que é um órgão de São Paulo que congrega as escolas técnicas, eles mantinham o programa com o apoio da fundação... na região do Pontal do Paranapanema e nós visitamos essa experiência, ficamos uma semana lá. Então, o que nós fizemos no PROJOVEM, no MEPES e nas Casas Familiares? Nós perguntamos tudo o que a gente queria saber: Como é que vocês fazem? De onde vem o recurso? Quem é que gerencia? Tem associação de pais, não tem? Os jovens dormem? Como é o internato? Como é o instrumento de Pedagogia da Alternância que você utiliza? Quanto é que custa esse negócio inteiro? Como é que vocês avaliam? Nós fizemos uma espécie de uma devassa de questões nessas organizações *pra* entender como é que elas trabalhavam, tentando pegar tudo o que elas tinham de bom, saber se isso servia *pra* gente e tentando minimizar, contornar e eliminar os problemas que elas tinham. Depois de visitar essas experiências nós fizemos um workshop de consolidação e nós montamos um corpo conceitual *pro* programa que na época nem se chamava Programa de Empreendedorismo do jovem Rural, ele só veio ganhar esse nome depois, mais foi assim que ele nasceu. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

[212] É necessário salientarmos que este não é o ProJovem Campo: Saberes da Terra do governo federal.

[213] [...] o Fernando Perez, por exemplo, ele se desligou aproximadamente em dois mil e dois, dois mil e três por ai e ele foi fazer um trabalho *pro* SENAR que originou o programa Jovem Empreendedor Rural do SENAR, que hoje o SENAR tem em vários estados do Brasil. Se você pega o Jovem Empreendedor Rural e você pega os materiais do PROJOVEM você vai ver uma sobreposição de conteúdos muito grande porque a lógica, é a mesma lógica nesses dois programas. (LA, Instituto Souza Cruz, 2011).

Então, dentre as influências para a construção do PEJR estão o MEPES e as Casas Famílias Agrícolas/Rurais, que estão entre as primeiras experiências de educação voltada para os camponeses (neste caso não estamos discutindo a questão paradigmática), e o PROJOVEM (Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais do estado de São Paulo) que é uma experiência que foi pioneira em relacionar a Educação do Campo com o empreendedorismo. Segundo o Centro Paula Souza (2011), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais do estado de São (Projovem) foi uma experiência voltada para jovens de origem rural (filhos de assentados, de pequenos proprietários ou de empregados em propriedades agropecuárias) que não concluíram o ensino formal. Sua meta principal era a de transformar esses jovens em empreendedores rurais. O objetivo era capacitar os jovens para dirigir seus negócios de forma competitiva e aumentar o nível de renda de suas famílias, favorecendo a permanência dessa população no campo. Cerca de 200 jovens, distribuídos por oito núcleos no Estado de São Paulo, eram atendidos pelo programa, que foi elaborado por um grupo de trabalho formado por representantes do Centro Paula Souza e por docentes da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - ESALQ/USP. Entre eles, Fernando Curi Peres, autor do livro: ***A experiência do programa de formação de jovens empresários rurais – PROJOVEM*****,** publicado pela USP/ESALQ em 1998. Assim, como as EFAs, esta experiência também se utilizava da Pedagogia da Alternância, por isso, esta metodologia é um ponto de convergência entre distintas formas de Educação do Campo.

Ao estabelecer uma comparação com as experiências de Educação do Campo do PRONERA, LA diz que entende que estas são experiências distintas, mas não antagônicas. Na avaliação e reformulação que o Programa passou, com auxílio de uma equipe da Universidade Federal de Viçosa, contou com a presença de professores que trabalhavam com licenciatura em Educação do Campo pelo PRONERA, logo, indiretamente, o Programa recebeu esta influência. Mas, a diferença principal é que o PRONERA é uma política pública e, por isso, suas experiências se territorializam pelo Brasil de maneira bem mais abrangente que as ações do Instituto. O Instituto, enquanto uma ONG, não tem a intenção de substituir as ações do Estado, mas sim de complementá-las. O fato de as ações de uma ONG ser mais pontuais lhes permite uma intervenção mais rápida e eficaz de mudanças e aprimoramento da experiência, enquanto uma política pública demora mais tempo para ser avaliada e sofrer alterações.

> [...] Nós já tivemos no Programa de Empreendedorismo, educadores que vieram do PRONERA e nós tivemos na equipe de avaliação lá da Federal de Viçosa, a Lurdes Helena, que é da educação e que ela trabalhou com o PRONERA e ela trabalha inclusive nas licenciaturas de Educação do Campo, algumas coisas são voltadas inclusive *pra* assentados,

> né. Agora eu não saberia te dizer, eu não conheço teoricamente a fundo as vertentes, entendeu, e a operacionalização, a metodologia do PRONERA, agora o que ressalta aos olhos, em primeiro lugar, ***é a questão da escala,*** né, ***o PRONERA é uma política pública, então o PRONERA, ele tem uma preocupação maior com os grandes números. O Instituto ele não tem condições de replicar suas ações de modos de uma política pública, talvez isso seja do ponto de vista operacional e pra uma Organização Não Governamental que não quer ser Estado, pra mim isso é uma vantagem que nos permite acompanhar de uma forma mais aproximada***. Na medida em que eu tenho menos experiências e menos pessoas participando do Programa como beneficiários, se por um lado eu não tenho um aumento grande de benefícios da política pública, isso me permite um olhar mais sistematizado e uma capacidade de correção mais ágil do que uma política pública. Se a gente pudesse fazer uma brincadeira, eu poderia dizer o seguinte *pra* você: Como o PRONERA atinge milhares, eles não podem errar, eu ainda posso me dar o luxo de em alguns momentos errar, por quê? Porque o meu público é pequeno e a minha capacidade de correção é muito ágil e quando você tem uma política pública e você começa essa política pública ás vezes você não tem a flexibilidade e a agilidade de mudar no meio daquele processo, agora em termos teóricos, metodológicos eu não conheço a fundo, eu não posso falar muito próximo do PRONERA. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

De acordo com LA, gerente do Instituto Souza Cruz, a definição de Educação do Campo que compõe o PEJR é no sentido de pensá-la enquanto o cerne da mudança na agricultura familiar. A Educação do Campo serve para fazer com que todos os sujeitos envolvidos no território com a agricultura familiar - os jovens, os técnicos os dirigentes de associações, cooperativas, sindicatos - conheçam o seu ***papel reflexivo e transformador***, engendrando uma ação pró-ativa. Ela deve envolver todos os sujeitos independentemente da idade e da função que ocupa dentro do território. Neste caso, enquanto para o PQA a Educação do Campo é sinônimo da resistência camponesa, pelo contrário, na Educação do Campo no PCA, esta serve para a mudança do arcaico para o moderno – metamorfose da agricultura familiar.

> O processo de Educação do Campo - menos preocupado com uma definição formal e bem elaborada, sistematizada - a gente pode dizer que ***a Educação do Campo para nós é o coração da mudança na agricultura familiar,*** né. Nós acreditamos que a partir de um processo de educação dos jovens, dos agricultores familiares, de segmentos técnicos – os dirigentes, quadros profissionais – de associações, cooperativas, sindicatos, a partir do momento que isso é feito da forma consciente***, onde os indivíduos conhecem o seu papel reflexivo, transformador*** e passam a ter uma ***ação pró-ativa*** no contexto onde eles vivem, ***a gente tá fazendo a Educação do Campo.*** Por mais que às vezes as políticas possam definir isso do ponto de vista mais formal *pra* determinados públicos como crianças e adolescentes, nós entendemos que é um processo que pode abarcar dos oito aos oitenta anos, né. Educação do Campo, portanto, não foge a regra da premissa principal da educação que é alguma coisa que tem data *pra* começar, mas não tem data *pra* terminar. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Para LA, na Educação do Campo, devem-se ter, necessariamente, três elementos principais. O primeiro é o objetivo da ***transformação social***, ou seja, a educação deve tornar as pessoas propositivas – ***pró-ativas***. O segundo é que a educação deve ser ***reflexiva,*** ou seja,

deve proporcionar com que os indivíduos entendam o contexto histórico-espacial de onde vivem, seus valores, identidades e ações. O terceiro, é que ela deve ser ***consciente***, ou seja, não pode ser uma educação bancária.

> [...] *pra* nós, necessariamente, tem que ter esses três elementos, um ***contexto de transformação social*** – quer dizer, a partir da educação, ***as pessoas se tornam pró-ativas,*** porque entendem melhor o meio onde vivem, conseguem atuar nesse contexto – ela tem que ser ***reflexiva*** – dá a possibilidade dos indivíduos ***entenderem em que contexto vivem e aprenderem a pensar suas identidades, seus valores, suas ações*** e, necessariamente, ela tem que ser ***consciente***, significa dizer que ***ela não é uma educação reativa,*** não é uma educação – como dizia lá o Paulo Freire – ***bancária***, né, onde as coisas são feitas por serem feitas, né, educação não é algo *pra* cumprir requisitos e sim ***pra viver melhor***, né. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Pessoas propositivas, pró-ativas, conscientes e que visem a transformação social tem um outro significado no PQA. Isto quer dizer que paradigmas distintos dão significados distintos para os mesmos conceitos. Esta resignificação da Educação do Campo vem acompanhada da resignificação de vários conceitos que tinham outros significados na perspectiva do conflito e da superação. Dessa maneira, notamos que conceitos como transformação social, reflexão e educação bancária de Paulo Freire, ganham novos significados no Paradigma do Capitalismo Agrário. Estes conceitos foram resignificados sob a perspectiva da ideologia neoliberal. Houve uma apropriação de conceitos que compõe o território imaterial do PQA. Transformação social perde o sentido de emancipação/superação/ruptura e se transforma em sinônimo de adaptação/subordinação/continuidade. Reflexão e conscientização perdem o sentido de construção de um projeto das classes subalternas contra o seus opressores. E da educação bancária é retirada o seu caráter político-ideológico que foi atribuído por Paulo Freire (1981; 1983a; 1983b; 1999) ao conceito quando afirmava que as elites utilizavam-se da educação para difundir a sua ideologia e manter a dominação, opressão e desigualdade inerente ao modo de produção vigente.

LA, também, diz que a sua concepção de educação está assentada em Paulo Freire, principalmente, em sua obra: "Comunicação ou Extensão". Diz ainda que isto se deve ao fato de que para Paulo Freire devemos trabalhar a partir da realidade. Vejamos em suas palavras:

> [...] uma educação que independente de estar voltada *pro* meio rural fala do papel da ***educação como capacidade de mudança*** e da necessidade de ***uma educação que dialogue com o mundo real***, que tenha a ver com o concreto das pessoas e aí é o Paulo Freire que a maior parte de sua obra é sobre educação, não é sobre educação rural, embora ele tenha escrito, há mais ou menos uns vinte, trinta anos atrás, um livro de educação que tenha se dedicado ao extensionista rural, ele se preocupava da forma pelo qual o extensionista se comunicava com

> as famílias, né, na época da revolução verde, né. Ainda um paradigma que boa parte dos órgãos não conseguiram se libertar. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Esta concepção apresentada pode ser vista como uma contradição, pois é difícil de visualizar como podemos conciliar a pedagogia freireana com uma educação empreendedora, que é uma marca do capitalismo neoliberal. Assim, o que existe é uma neutralização do seu pensamento, ou seja, é como se conseguissem retirar os aspectos político-ideológicos de sua obra restando apenas a sua teoria neutra, contra o que ele sempre pregou. Quando Paulo Freire fala em diálogo com a realidade ele fala em diálogo conflituoso e não passivo e subalterno. Seu diálogo visa fomentar a ação libertadora do oprimido. Em suas palavras: "O ***diálogo crítico e libertador,*** por isto mesmo que supõe a ***ação***, tem de ser feito ***com os oprimidos***, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua ***libertação*** [...]". (FREIRE, 1983, p. 56). E, ainda afirma de maneira que demarca claramente sua posição de classe: "[...] não é possível o diálogo entre os que querem a ***pronuncia*** do mundo e os que não a querem [...]". (FREIRE, 1983, p. 93, grifo do autor).Este é o diálogo na luta contra o opressor, portanto, no conflito.

Enquanto defendemos que a concepção teórica-política-ideológica da Educação do Campo está representada em sua plenitude na vertente campesinista do Paradigma da Questão Agrária, entendida como a resistência cultural e política camponesa, como já explicitado no capítulo IV, para o Instituto Souza Cruz é o contrário, a resistência não significa permanência no campo, pois na verdade a Educação do Campo ela faz sentido a partir da perspectiva da superação do velho pelo novo rural, moderno, com agricultores profissionais. Esta Educação vai ao encontro da nova dinâmica da agricultura familiar, estabelecendo o diálogo com a pluratividade, multifuncionalidade e ocupações rurais não agrícolas. Ela substitui a visão do rural arcaico, do camponês que trabalhava manualmente. Esta visão de Educação reproduz a dicotomia inexistente na realidade entre camponeses – atrasados- e agricultores familiares-modernos. O PCA defende que o atrasado está associado à miséria e que o moderno está associado à integração ao capital, mas a questão (agrária) é que o capital produz a miséria. Logo, a conclusão do PQA: a questão é estrutural.

> [...] uma série de instituições que trabalham com a visão antiga de que o rural é sinônimo um de agrícola, que o rural é o lugar onde mora o atraso, e se tem agricultores familiares entendeu – que são pessoas que na maior parte das vezes trabalham manualmente, né – se o trabalho manual é rústico, educar *pra* que, né? Então essa visão mais retrograda e mais pessimista, mais arcaica sobre o meio rural ela não tem mais lugar hoje com as ***mudanças recentes na dinâmica da agricultura familiar***, que consagraram conceitos ai como ***pluratividade, multifuncionalidade e ocupações rurais não agrícolas,*** né. (LA, Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Na opinião de Ct, educadora e coordenadora do CEDEJOR Centro-Sul, o PEJR auxilia na sucessão familiar oportunizando que os jovens tenham o conhecimento necessário para reivindicar do poder público políticas públicas que beneficiem a agricultura familiar. Os jovens agricultores familiares não podem perder as oportunidades que apareceram durante o governo Lula.

> E quando a gente fala que a população de jovens no campo *tá* diminuindo, é de fato que nenhum pai e nenhuma mãe fica *pra* semente. [...]. Porque nós temos que valorizar o meio que a gente *tá*, e os agricultores familiares eles tem que se fortalecer. Por isso, que ele ***tem que ter conhecimento das leis, dos direitos, dos deveres, pra reivindicar do poder público novas políticas públicas que beneficiem o agricultor familiar***. Que a gente sabe que muita coisa mudou de oito anos exatos *pra* cá em relação à agricultura familiar. Deu uma estabilizada agora, mas a gente tem esperança que continue, né, daquele jeito, que a gente tem que falar de política, realmente o ***governo Lula ele veio pra revolucionar a agricultura familiar***, foi uma coisa muito boa, né, muitas coisas boas apareceram. E que se mantém. ***Agora tendo essas oportunidades o que o agricultor tem que fazer? Tem que acatar isso, segurar firme pra não deixar escapar pelas mãos, e lutar pelos direitos e fazer acontecer*** [...]. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Nesta resignificação da Educação do Campo, o Programa tem como embasamento principal dois documentos do governo Federal: "Referências para uma política nacional de Educação do Campo" (2004) e a "I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário" do Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (2008). O PEJR, embasado nas concepções presentes nestes documentos, entende que o Ensino do Campo constitui uma ação emancipatória que instrumentaliza os jovens com conhecimentos que os permita pensarem e agirem por si próprios como sujeitos do ***desenvolvimento rural*** - ***Agentes de Desenvolvimento Rural*** - podendo transformar seus territórios em empreendimentos dando um novo significado para a agricultura familiar. Em outras palavras:

> [...] ***o PEJR considera que o Ensino do Campo constitui uma ação emancipatória*** que oferece conhecimentos, habilidades e competências para que os jovens possam pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura. Nesta concepção, o jovem e a juventude rural tornam-se ***sujeitos do desenvolvimento rural***; seus territórios de pertencimento e inserção social tornam-se o ***ambiente para empreendimentos coletivos*** que buscam expressar novos sentidos à ruralidade no contexto atual de mudanças na agricultura familiar. (PEJR, 2010, p. 6, grifo nosso).

Com base nestes documentos e nestas afirmações acerca do PEJR podemos fazer as seguintes observações. A primeira consiste na concepção emancipatória presente no documento do PEJR. Como já apontamos no capítulo IV, a emancipação no nosso

entendimento pressupõe superação/ruptura e não continuidade. Com base em Paulo Freire (1981; 1983a; 1983b; 1999; 2000) e István Mészáros (2005; 2007), podemos afirmar que a emancipação significa a ruptura com o capitalismo e a sua ideologia neoliberal, porque ele é irreformável e incontrolável. Se os objetivos a serem alcançados pela educação não são estes, não podemos chamá-la de educação emancipatória.

No documento citado pelo PEJR: "Referências para uma política nacional de Educação do Campo", aparece como o primeiro princípio da Educação do Campo: "O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de ***emancipação humana***". Neste documento, além da incorporação da igualdade na diversidade:gêneros, raças e etnias diferenciadas, uma das perspectivas que nos chama atenção é o fato de o documento afirmar que o currículo da Educação do Campo deve tratar "***dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura",*** ou seja, entre a agricultura camponesa e o agronegócio. Todavia, revelar os antagonismos não é uma opção do PEJR, logo, há uma incoerência entre a concepção do PEJR e o documento citado como referência.

> A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. ***O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes***. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. (BRASIL/MEC, 2004, p. 39, grifo nosso).

Esta incorporação do documento pelo PCA nos leva a considerar quena construção dos territórios imateriais, cada intelectual, militante ou instituição seleciona a parte que lhe convém e dão o significado a partir de suas intencionalidades. A emancipação humana, por exemplo, no PQA é sinônimo de superação, mas, no PCA, a emancipação pode ser o sinônimo de prosperidade no interior do capitalismo. Da mesma forma as diferenças entre os modelos distintos de produção no campo podem ser explicados com a ausência do conflito entre eles.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Tendo como base o ProJovem Campo – Saberes da Terra[214], o Programa associa a educação profissional à modalidade da educação de jovens e adultos. Numa perspectiva de educação não-formal, o Programa objetiva construir um processo educativo em consonância com o ***novo contexto do rural brasileiro***, focalizando a ***qualificação social e profissional*** com um projeto de futuro para o Brasil (PEJR, 2011). Em consonância com novo rural brasileiro o PEJR vai se fundamentar na ***multifuncionalidade*** e na ***pluralidade*** produtiva, e enquanto projeto pedagógico reconhece a diversidade cultural, os saberes e competências locais e os princípios éticos do desenvolvimento rural sustentável e solidário.

> Como programa educacional, o PEJR não irá se fundamentar apenas na ***multifuncionalidade*** da agricultura, na diversificação e na ***pluralidade*** das atividades agrícolas, opondo-se à especialização dos sistemas produtivos. O PEJR, pelo Projeto Pedagógico, reconhece e apreende a diversidade cultural, os saberes e competências locais, a gestão democrática e a fidelidade aos princípios éticos do desenvolvimento rural sustentável e solidário. (PEJR, 2010, p. 7, grifo nosso).

Todavia, na perspectiva do PQA, o que é ideologicamente negado neste discurso é que este novo contexto do rural brasileiro, na verdade, ao invés do ***Novo Rural, Multifuncional e Pluriativo***[215]***,*** apresentado pelos teóricos do Paradigma do Capitalismo Agrário, o que temos é um ***campo*** em ***conflito*** e ***disputas territoriais*** entre camponeses, indígenas e quilombolas contra o agronegócio. Logo, a visão de campo dos paradigmas direcionam os objetivos da Educação do Campo. Configurando a dicotomia: integração no PCA e superação no PQA.

Na compreensão do Instituto Souza Cruz, existe uma relação intrínseca entre o ***desenvolvimento humano sustentável*** e a educação, tendo em vista que as pessoas dependem de oportunidades para se desenvolverem, e a educação prepara as pessoas para fazer as melhores escolhas e aproveitar as oportunidades. Resolvendo o problema da desigualdade de

[214] O ProJovem Campo – Saberes da Terra é um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Esta experiência pedagógica viabiliza a escolarização em nível fundamental integrada à qualificação social e profissional em Agricultura Familiar e Sustentabilidade. Programa que articula a formação do jovem à valorização e ao fortalecimento da agricultura familiar para o desenvolvimento do país (PROJOVEM, 2011).

[215] Multifuncionalidade, a Pluriatividade, o Novo Rural são conceitos do Paradigma do Capitalismo Agrário discutidos por Ricardo Abramovay (1992; 1997; 1999; 2000; 2001; 2002; 2007); Sérgio Shneider (1999; 2003; 2009; 2010); José Eli da Veiga (1991; 2002; 2003); José Graziano da Silva (1999), Maria José Carneiro (2003; 2007), Arilson Favareto (2003; 2010); Flávio Sacco dos Anjos (2009); Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2003);Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (2012).

oportunidades, as pessoas devem participar das decisões da sociedade. A junção de equidade de oportunidades e participação social leva ao ***empoderamento***. O empoderamento nasce quando as pessoas estão bem formadas e capacitadas para participar e tomar as decisões com igualdade de oportunidades. Este é o objetivo da Educação para o Instituto Souza Cruz. Todavia, compreendemos que esta perspectiva demonstra mais uma utopia do Paradigma do Capitalismo Agrário para sanar os problemas sociais, ou seja, a possibilidade de atingirmos equidade de oportunidades no modo de produção capitalista, de superarmos os déficits históricos de distribuição desigual de educação, saúde etc. Assim, são desconsideradas as estruturas que mantém e reproduzem as desigualdades.

> Esse é um *slogan* que o Instituto já usa já há dez anos, né, porque nós entendemos que todos os processos de educação que a gente faz, de certa forma, dialogam com o paradigma de desenvolvimento humano que diz o seguinte: As pessoas estão no mundo, nada vale mais do que a vida de uma pessoa, isso parece ser o valor universal básico, mas ***o que as pessoas vão se tornar nessa vida depende das alternativas que elas vão ter, das oportunidades que elas vão ter e das escolhas que elas vão fazer. A partir do momento que eu tenho pessoas bem preparadas pra aproveitar, pra fazer boas escolhas e aproveitar boas oportunidades né, a gente tem o desenvolvimento humano sustentável.*** [...] Se eu não tenho o ***mínimo de distribuição e equidade de oportunidades***. Então, a ideia é que ***todas as pessoas, elas devem ter as mesmas oportunidades, se é necessário corrigir déficits de educação, de saúde pra isso, isso tem que ser feito também***. Uma vez definido um contexto de equidade, as pessoas tem que participar de uma forma também igual, ***a junção da equidade com a participação chega ao conceito de empoderamento***, né. A gente imagina que as pessoas vão ser empoderadas à medida que bem formadas, fazendo boas opções em contextos e oportunidades que valham *pra* todos, em contextos democráticos, participativos e a gente tem o desenvolvimento humano sustentável. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Nesta resignificação da Educação do Campo, os movimentos sociais não são os protagonistas do processo, mas sim, as ONGs que recebem financiamentos do agronegócio. Por isso, o debate sobre os movimentos sociais não fazem parte do currículo do programa. Muitos dos educandos do Programa têm como único veículo de informações sobre os movimentos sociais, os meios de comunicação que disseminam a sua ideologia contrária aos movimentos sociais. Muitos educandos não sabem nem o que dizer dos movimentos, outros são a favor, mas temos muitos educandos-camponeses contra. Vamos ver qual é a posição de alguns educandos e de alguns ADRs sobre os movimentos sociais em suas narrativas. Dos educandos-camponeses do CEDEJOR, a maioria são contra o MST ou desconhecem os objetivos do Movimento. Como podemos observar nas respostas deles a partir de uma entrevista que fizemos no CEDEJOR em novembro de 2011.

A AC diz que: “eles reivindicam os direitos deles, mas de uma forma errada, porque ***eles invade tudo***. Tem uns que ***invade o terreno das outras pessoa,*** né”. A Fn afirma: “Ah,

eles lutam... pelo que eles querem, só que eu acho que eles não *tão* muito certo, às vezes, ah... porque [...] ***eles sempre vão em terras que não é deles*** [...]". O Ir assevera: "Ah, sei lá, né, cada um pensa diferente, né. Que nem, o Movimento Sem Terra, ***não é certo o pessoal invadir o terreno dos outro,*** né... *tá* certo que tem terreno que não tem dono, né, que o governo dá, mas tem cada vez aparecendo mais e mais***. *Não sou muito a favor não***". A Tl diz: "Olha é complicado dizer, porque... sei lá, tem que analisar vários aspectos. Eu não concordo muito com isso, né, mas vai de cada pessoa, sei lá. Porque é uma forma, eu acho que talvez meio desorganizada de procurarem alguma coisa [...]".

Há também, uma opinião indecisa, como da Tc que acha que a ação do MST é que gera a violência:

> Eu não sou nem contra nem a favor. Depende, porque... eles fazem lá as manifestações dele, entram em consenso, tudo, mas mesmo assim eles continuam com as manifestações. Alguns grupos né, não são todos. E às vez não precisava de violência, né, que nem acontece. ***Eu já vi muitos casos de MST se envolvendo em violência... dá até morte por causa disso***. Eu acho que uma conversa já bastava, né.

As opiniões que dadas a favor, também, foram feitas a partir de conhecimentos superficiais sobre o assunto: a AP afirmou: "Eu sou a favor, porque se não reivindicar os direitos daí não tem como eles exigir alguma coisa. [...]". O Cl, de Ibituva, 17 anos, diz o seguinte: "Ah, pelo que eu vi, vejo assim na televisão as coisas, MST, eu não tenho nada contra. Eles têm a ideia deles, a gente tem a ideia da gente, mas eu não sou contra. Se eles querem fazer, cada um tem a sua ideia".

Os Agentes de Desenvolvimento Rural que nós entrevistamos em Prudentópoilis em abril de 2011, mostraram que tem opiniões mais esclarecidas sobre os movimentos sociais. O Jc, disse que fez um estágio em um assentamento no Rio Grande do Sul, pode ver como funciona o Movimento e, por isso, é a favor.

> Até o meu estágio foi no Rio Grande no assentamento. Nossa, lá eu apoio muito porque antes lá era uma fazenda de gado enorme, enorme e só um dono e muita gente, muita gente sem terreno *pra* plantar. E foi lá o MST *fazê* o assentamento e dividiu num monte de família, todo mundo tem sua casa, seu emprego, todo mundo planta sua hortinha e todo mundo vive feliz com isso. Eu acho isso bem legal.

O LR, que se identifica como membro do CEDEJOR, é o que tem mais relações com os movimentos sociais dos nossos entrevistados. Ele disse que já fez parcerias com o MST e o MPA em eventos de agroecologia, pois a intenção é somar forças em pontos comuns junto com o CEDEJOR. Concorda da importância que tem estes movimentos para fazer formação e

o seu pioneirismo na educação para o campo. Mas, critica a falta de uma materialização maior das ações do MST no tange as cooperativas para que os agricultores possam realmente viver a partir disso. Neste caso, CEDEJOR e os movimentos ligados a Via Campesina são vistos como distintos, mas não antagônicos.

> [...] conheço algumas atividades do MST, já trabalhei em parceria, a ***gente do CEDEJOR também trabalhamos em parcerias em eventos com o pessoal do MST, com o MPA também***, que é o Movimento dos Pequenos Agricultores. [...]. O congresso paranaense de agroecologia [...], então, teve jovens do CEDEJOR participando ai, ministrando oficinas lá, ajudando lá, colaborando com o evento. Eu ajudando na organização [...]. A gente até tem alguns momentos que a gente senta junto com o pessoal do núcleo da rede Ecovita aqui e tem os movimentos que participam também [...]. ***A gente tem que somar no que é comum e abrir esse leque de parceria que a gente do CEDEJOR precisa também***. Então, esses eventos são, digamos, com esses objetivos. [...]. Então, o que que eu vejo, a minha visão, né, com relação á esses movimentos, é, ele é interessante dentro do contexto que a gente vive hoje, principalmente, nessa questão da formação, que querendo ou não ***os movimentos sociais hoje são pioneiros naeducação pro campo***.... Então, eu conheço a escola latina americana de agroecologia da Lapa. [...]. Já fui na escola Milton Santos também [...]. Então, acho que isso é um mérito, né, desse pessoal que trabalha com isso, da gente que trabalha com isso também, né, mas eu ainda não consigo ver uma questão de sustentabilidade dentro desse processo organizacional. Porque eu não consigo imaginar ou ver alguém vivendo do trabalho, digamos assim, do resultado do movimento social. É claro, eu consigo ver um agricultor lá produzindo, melhorando a qualidade de vida, mais ***eu não consigo ver um desenvolvimento local mais regional*** e falo isso contextualizando a seguinte situação e argumentando no seguinte sentido: ***O MST não tem uma rede de cooperativa, por exemplo***, que a OCEPAR tem, que são dos grandes agricultores [...] o movimento social tem uma ideologia que fala do cooperativismo e tal, mas a gente não caminha *pra* isso, [...] Então, a princípio ainda não é uma coisa sólida, e ai quando eu pergunto, eu até questiono isso *pro* pessoal do Movimento, eles vão falar da movimentação, mas o movimento social é isso, é o movimento, são pessoas entrando e saindo, só que quem não entra e não sai é o agricultor, ele sempre *tá* ali, então, enquanto *tá* cheio de diretoria, de liderança entrando e saindo, o agricultor nunca entra e sai, ele sempre *tá* precisando.

O RL, dezessete anos, disse que nunca viu nenhum de perto. E afirma que mesmo que o Movimento pratique vandalismo temos que entender seus motivos:

> Ah, eles são um povo que, ***eu nunca consegui ver de perto***, tem que *sabê pra* poder entender. Mais eles também são pessoas, também merecem ter um pouco de chance. ***Não é porque eles saem por ai destruindo, queimando, invadindo que eles vão agredir, tem que entender o porquê***, senão nunca vai chegar num acordo.

Nc tem vontade de fazer parcerias com os Movimentos, mesmo o seu pai sendo contra, pensa que eles fortalecem a agricultura familiar.

> (...) eu tenho muita vontade de me enturmar com o pessoal do Movimento, porque até minha própria família, meu pai pelo conceito de vida dele ele seria um pouco contra, mais eu admiro bastante, acho que é bem importante um movimento como esse porque é através disso que você vai ***fortalecendo a agricultura familiar.***

Rn, ao fazer seu estágio em um assentamento depois de entrar no CEDEJOR, conheceu o MST e chegou a conclusão de que a ideia difundida de que o MST invade terra dos pequenos agricultores é colocada pelos grandes para que os pequenos fiquem amedrontados com o Movimento.

> Bom, sobre o MST eu já tive oportunidade de fazer meu estágio em um assentamento e vou dizer *pra* você, antes de eu entrar no CEDEJOR e tal eu pensava que o MST era só cara que queria explorar, ai depois que eu conheci vi que não era bem assim [...] tem uns cara que vão lá *pra* trabalhar de verdade, entendeu? [...] Tem pessoal que *tá* interessado em trabalhar, eu fui lá, parei numa estrada assim que tinha um pomar, fui pegar umas frutas lá e o cara falou: - Cara, esse pomar aqui eu ajudei a plantar vinte anos atrás, o cara do assentamento, pô, o cara *tá* há vinte anos lá. [...] O cara tem dez alqueire e acha que o MST vai invadir, nunca. Eu acho que é ***uma visão que o grande impõe pro pequeno, o grande que introduz que tem que ficar com medo*** e ainda mais o cara não perde, ele é indenizado pelo terreno. Uma coisa que tem que abrir o olho e pensar, né.

O debate a repeito da resignificação da Educação do Campo demarca a importância da compreensão das disputas dos territórios imateriais. Fica claro que cada paradigma dá um conteúdo e uma intencionalidade distinta para o mesmo conceito de Educação do Campo a partir da perspectiva politico-ideológica que defendem. Cada experiência construiu seu território imaterial da Educação do Campo. Na Educação do Campo no PCA, perde-se a característica inerente do Paradigma Originário da Educação do Campo que é o vínculo com os movimentos socioterritoriais camponeses. Os movimentos não são mais os protagonistas e não determinam os rumos da Educação do Campo. O debate acerca dos movimentos sociais passa a ser uma questão secundária diante da importância da integração ao mercado. Esta forma secundária, pelo qual são tratados os movimentos sociais, leva a formulação de opiniões preconceituosas entre os próprios educandos-camponeses no que concerne a estes movimentos, seguindo os pressupostos da ideologia dominante de combate aos movimentos socioterritoriais.

6.6 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO E ASATRIBUIÇÕES DOS EDUCADORES DO CEDEJOR

A fim de compreendermos como ocorre o processo formativo dos educadores do CEDEJOR, em dezembro de 2012, fizemos uma entrevista com a coordenadora responsável pelo CEDEJOR Centro-Sul do Paraná, no município de Guamiranga, onde a mesma nos contou como ocorre este processo de formação continuada dos educadores para que consigam

cumprir as suas atribuições. Bem como descreveu, sinteticamente, quais são as atribuições dos mesmos.

A formação dos educadores do CEDEJOR ocorre em parceria com o Instituto Souza Cruz que é responsável por financiar o processo. Esta formação é feita por meio de reuniões com todos educadores que são denominadas de seminários. A periodicidade é de 03 vezes ao ano, marcados pelo planejamento, execução e avaliação. Eles não ocorrem em lugares fixos, podendo ocorrer em qualquer local que tenha uma infra-estrutura capaz de possibilitar a realização do seminário. Estes seminários funcionam, também, como formas de socialização de conhecimentos entre os membros de todas as equipes que trabalhavam com o PEJR. Nos seminários ocorre a discussão de temáticas que são conteúdos trabalhados com os educandos: sucessão familiar, políticas públicas, projetos, redes, parcerias etc. Nesta formação, os educadores recebem profissionais especialistas nestes temas para trabalhar estes assuntos com os educadores. A formação tem o objetivo de ser teórico e prático a fim de atender as demandas reais do cotidiano.

> ***A formação de educadores dentro do Programa de Empreendedores do Jovem Rural, né, ele acontece em parcerias, né. O Instituto Souza Cruz propicia isso como financiador e parceiro, mas a construção desses elementos sempre foram nas equipes do CEDEJOR, né***. Desde conteúdos amplos, por exemplo, vamos falar sobre ***Sucessão da Agricultura Familiar***. [...]. O que eu lembro muito é de ***políticas públicas, sucessão à agricultura familiar, redes, parcerias, muito do desenvolvimento, da holística, da formação como um todo***, que a gente trabalha a formação ampla, então precisava mesmo entender essa complexidade. O que são redes, parcerias, da formação humana plena, então isso muito eu lembro que foi trabalhado em vários momentos. A parte de ***gestão de projetos,*** também, a parte mais da gestão, da estrutura do (projeto). Desde a sua apresentação, fluxo de caixa, mudança de ferramentas *pra* se aplicar o que vai realmente no projeto do jovem e o que não vai. Essa parte de gestão da estrutura do projeto mesmo ficou muito enfatizada em vários momentos....
> Sempre houve essa preocupação de conseguir um profissional totalmente capacitado da área *pra* nos oferecer palestras, grupos de trabalho dentro desse tema... Das universidades. A gente teve do mais alto nível. Da UFSC... vários profissionais, vários... pessoas realmente que tem ali fundamento *pra* trabalhar aquilo. Nós somos a prática, né, e ter essas informações pautadas em pesquisa. O cara que veio realmente da academia com todo esse peso venha contribuir com as equipes, pessoas de peso que realmente venham contribuir conosco... Quem articula isso, geralmente, é a coordenação pedagógica, alguns contatos do próprio Instituto, muito da UFSC, o pessoal de Curitiba colabora bastante... dentro da agricultura familiar...
> Então, a formação não é só *pra* gente trabalhar com as metodologias da Pedagogia da Alternância, né, a formação ela *tá* totalmente interligada a ***conteúdos temáticos mesmo de formação desses educadores pra gente poder ter propriedade e trabalhar esse tema com os jovens***, né, que nem tudo a gente tem propriedade *pra* trabalhar. Por isso que eles sempre nos ofereceram profissionais de alto nível dentro desses seminários, né, *pra* trabalhar com esses educadores. Cada seminário tem um tema geral, dentro desse tema geral de acordo com a avaliação feita no anterior. Essa demanda dos educadores... eles *tão* sentindo necessidade de trabalhar sobre ***políticas públicas***. Então, foi uma demanda de todo mundo, então, eles trazem no próximo seminário um profissional *pra* trabalhar políticas públicas com os educadores.

> ***E sempre tem a prática, né. Não é somente a palestra que o profissional nos dá ali naquele momento. Não. A gente elabora atividades, a gente trabalha conceitos, faz apresentações, realmente é uma aula mesmo pra que a gente possa depois replicar isso aos nossos jovens em formação. Nós chegamos a ter três seminários por ano. Um pra planejar o ano de trabalho, geralmente no início do ano, outro na metade do ano pra encaminhar, fazermos os encaminhamentos até o final do ano e avaliarmos o primeiro momento, e no final do ano que é a avaliação do geral e metas para o próximo.*** Em janeiro desse ano de 2012 a gente teve o último seminário de equipes, né. Por quê? Na verdade, também parou de ter esses seminários quando o nordeste entrou nesses grupos, né, a equipe da (...) CEDEJOR já tem tudo muito construído, tudo muito claro, as equipe estão muito afinadas já do CEDEJOR, então, não seria necessário mais a gente obter essas informações. E se houver necessidade dos nossos colegas do nordeste a gente oferece materiais, o apoio todo, né, porque toda metodologia foi construída nesses encontros. Então, muitas vezes, o CEDEJOR*tá* tão afinado dentro dessas metodologias a serem trabalhadas que seria desnecessário os nossos encontros *pra* execução do Programa. [...].
>
> Eu tenho três anos de casa, junto com a Ed aqui hoje, outras equipes pegaram seminários em vários locais. Então, teve no ***Rio de Janeiro***, em alguns locais... sempre tiveram muito cuidado de deixar a equipe muito bem acolhida *pra* ser uma semana realmente de formação, de estudo, mas também de tranquilidade. Então, a gente teve seminário em Florianópolis, em São Martin, ***Santa Catarina***, em vários locais realmente... pousadas, hotéis, então, lugares muito bem adequados *pra* essas equipes. Nunca teve lugar fixo. São lugares diferentes que o próprio Instituto escolhia de conforto, de tranquilidade, de também lazer, *pra* que as equipes produzissem estando longe dos seus meios de trabalho, das suas famílias, mas tivessem adequadas em um lugar confortável onde realmente produzisse durante os seminários de equipe. [...]. Todos, sem exceção, as equipes completas participam. [Ficávamos] uma semana inteira. Geralmente a gente se deslocava no domingo *pra* segunda já, e voltávamos sexta após o almoço. A semana inteira, porque geralmente é um dia de deslocamento, né, dependendo dos locais.
>
> [A intenção é suprir] as necessidades das equipes, principalmente quando entrava algum integrante novo, dele estar inserido *pra* realmente ele ter uma preparação numa linha *pra* ele poder inserir no sistema de trabalho do que já tinha... assim, é fortalecer os conhecimentos que a equipe já tinha, buscar aprender mais e mais e realmente assim... determinada equipe precisa de um fortalecimento em determinada área. Então, vamos apoiar isso *pra* aquela equipe. Dentro dessa formação ampla a coordenação, a gerência executiva do CEDEJOR acompanhando as equipes de perto. É que daí cabe à coordenação pedagógica. É ela que dá a devolutiva dos planejamentos, devolutiva das atividades. A gente tem uma dúvida, manda email para os colegas "olha, eu vou trabalhar determinada atividade, *tô* sem ideia, nos ajudem". A gente socializa materiais, cada plano de estudo... esse ano a gente usou muito disso, então, vamos encaminhar plano de estudo. Todas as equipes socializam com todo mundo o mesmo plano de estudo, o plano de atividades e os materiais a serem utilizados. Dentro dali a gente consegue enriquecer as nossas idéias e ainda mais talvez até alterar o nosso material produzido *pra* que realmente seja um encaminhamento rico de informações, de detalhes e que tenhamos resultado, né, com essa troca muito intensa entre as equipes com assessoria da coordenação pedagógica geral.

Paralelamente a estes seminários, o CEDEJOR criou os Grupos de Trabalho para a discussão das temáticas de formação e gestão, onde as equipes do CEDEJOR se encontravam mais 03 vezes ao ano além dos seminários. Porém, a intenção é que os GTs, substituam os seminários.

> Porque tínhamos o seminário, mas ***dentro do seminário o CEDEJOR criou os GTs das equipes, os grupos de trabalhos de formação e gestão***. A gestão entra nessa parte de coordenação, que a gente vai junto (...) coordenação da parte administrativa, mas também, o foco são os projetos e a formação... são as metodologias utilizadas mesmo. Então, a ***equipe do CEDEJOR se encontra, pelo menos, fora os seminários, nós nos encontrávamos separado três vezes por ano***. Nós tivemos... a gente passamos por consultoria, né, e então, além da consultoria a gente revê questões da formação, nós já tivemos dois esse ano, e agora no dia quinze... na semana que antecede o natal nós temos o último GT. Então, as equipes se encontram... então, ***o CEDEJOR criou o GT, e como nós por conta própria fazíamos o GT, por isso que os seminários tornaram-se desnecessários, porque tudo que no amplo foi nos repassado, as arestas a gente aparava ali no GT já. Então tudo a gente repassa, apresenta resultados, troca idéias, informações dentro dos grupos de trabalho...*** Geralmente acontece em Lauro Muller, em Santa Catarina, porque a... Z (coordenadora pedagógica) mora lá, tudo, então, geralmente é lá. Mas, já tivemos em Itibagi, já tivemos aqui. Mas, é mais em Santa Catarina. Esse vai ser no Rio Grande do Sul.

A coordenadora Cr afirma que os educadores e coordenadores cumprem uma quantidade grande de atribuições ao longo do ano.

> É o compromisso, né, porque não se é educador à toa dentro dessa instituição, porque é uma renúncia dentre vários fatores, se não tiver amor é difícil permanecer, porque tem que se identificar. Porque eu acho que *pra* quem sai há um vazio no peito mesmo, porque é uma dedicação intensa. (...) Então, são semanas inteiras de dedicação a esses jovens, mas materiais de boa qualidade... o CEDEJOR em qualquer lugar, qualquer visitante que vem aqui, todo mundo elogia a organização pedagógica desse espaço que a gente aprende muito dentro. Tudo é muito organizado, tudo você encontra em pastas, tanto digital quanto física. As nossas prestações de conta... por exemplo, quando vem recursos, a gente apresenta relatórios descritivos, relatórios com fotos, tudo comprovado ali. Então, essa sistemática de organização pedagógica só o CEDEJOR tem, porque eu nunca vi em outro lugar. Isso é muito cobrado dos jovens educadores e nós aprendemos a fazer assim. Os educadores eles tem relatórios de atividades *pra* preencher e a avaliação (...). A gente faz uma análise sistemática da equipe toda, avaliação qualitativa de desempenho... a gente cita com fotos as ações realizadas... Porque não é só um relatório das ações dos projetos que nós executamos, mas são relatórios das ações territoriais, das equipes, o que faz (...) e o que não faz, todos os contatos que a gente faz. Tão tudo ali inseridos as dificuldades que a gente tem, tudo ali é colocar e passar *pra* gerência executiva *pra* conhecimento, *pra* análise e parecer. Então tudo isso acompanhado. Detalhamento, a gente tem data para enviar detalhamento das semanas da alternância. A Z (coordenadora pedagógica) já dá a devolutiva: "Nossa, mas tá faltando isso". "Ah que bom que vocês fizeram isso, vou cobrar isso das outras equipes porque eles esqueceram". Então, tudo é muito acompanhado ao extremo. O plano de atividades também, se a gerência cobrar, porque eu como coordenadora eu tenho que cobrar dos outros educadores os planos de atividades, eu tenho que acompanhar, porque temos uma pasta que a gente chama de dossiê, que ali *tá* inserido todos os materiais, todas as produções. Isso tem que *tá* preparado com muita antecedência da aplicação das atividades, porque se tivermos algum problema a gente tem tempo de mudar isso ou de alterar.

Consideramos que o processo formativo que envolve o ISC e o CEDEJOR nos revela como que a perspectiva ideológica defendida pelo ISC, a partir do PCA, vai se difundindo entre os educadores que são formados para transmitir uma visão de mundo a partir do que foi repassado para os mesmos. É o processo de formação de intelectuais orgânicos do ponto de

vista do PCA. Neste caso, a transmissão e difusão dessa perspectiva teórica-política-ideológica ocorre na seguinte escala: da universidade para os educadores e destes para os educandos-camponeses. O conceito de agricultura familiar do PCA vai se territorializando entre os camponeses e se materializando quando os mesmos estabelecem suas relações com o mercado, acessam as políticas públicas do PCA e formam seus movimentos a partir dessa ideologia.

6.7–O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: INCORPORANDO A IDENTIDADE DE JOVENS RURAIS E JOVENS DA AGRICULTURA FAMILIAR

Este Programa é destinado a jovens rurais que são originários de formas diversas de agricultura familiar. Buscando contribuir com o ***desenvolvimento rural*** por meio da ênfase dada ao ***papel dos jovens rurais,*** mais especificamente***, filhas e filhos de agricultores familiares***. O objetivo é que os jovens participem das ***dinâmicas de empreendedorismo socioeconômico dos territórios rurais***, por isso, estes jovens ao se formarem se transformam em ***Agentes de Desenvolvimento Rural (ADR)*** (PEJR, 2010).

De acordo com SB, gerente executivo do CEDEJOR, o jovem rural é aquele jovem que mora em municípios que dependem da agricultura. Pode ser tanto urbano quanto rural. São jovens que tem suas especificidades e tem menos oportunidades que os jovens de cidades maiores.

> ***Jovem rural é todo aquele jovem que mora em municípios em que praticamente existe uma dependência, né, uma relação muito grande com a agricultura***. ***Mas,jovem rural é aquele que tanto reside numa unidade familiar de produção, quanto aquele que reside na área urbana, né***. Então, o que caracteriza o jovem rural é mais o envolvimento que ele tem com o meio rural e não necessariamente morar dentro de uma propriedade, né. Até dentro dessa visão das ***novas profissões rurais***, então ele tem bastante oportunidade, né. Então, jovem rural é aquele jovem que tem ***características distintas***, né, dos demais jovens... por exemplo, dos jovens urbanos, pelas oportunidades que ele tem e pela visibilidade social que ele tem, né. [...]. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Esta concepção de jovens rurais está amparada na visão de rural e de territórios da cidadania do Ministério do Desenvolvimento Agrário e de José Eli da Veiga (2002; 2003). De maneira geral, jovens rurais são aqueles que moram em municípios de dinâmica rural predominante. De maneira aproximada, segundo Ct, educadora e coordenadora do CEDEJOR, são jovens que moram em municípios com até 50 mil habitantes. A proposta de José Eli da Veiga (2002; 2003) é a de combinar o tamanho da população com pelo menos dois critérios:

densidade demográfica e sua localização para definir as configurações territoriais. Com estes critérios ele chegou à conclusão de que existem no Brasil entre 4.500 e 5.000 cidades imaginárias, ou seja, onde predominam uma dinâmica rural. Estes municípios representam 80% do total e abriga 13% da população do país. Vejamos em suas palavras:

> Com a ajuda desses dois cortes, conclui-se que não pertencem ao Brasil indiscutivelmente urbano, nem ao Brasil essencialmente rural, 13% dos habitantes, que vivem em 10% dos municípios. E que ***o Brasil essencialmente rural é formado por 80% dos municípios, nos quais residem 30% dos habitantes***. Ao contrário da absurda regra em vigor - criada no período mais totalitário do Estado Novo pelo Decreto-lei 311/38 - esta tipologia permite entender que só existem cidades nos 455 municípios do Brasil urbano. As sedes dos 4.485 municípios do Brasil rural são vilarejos e as sedes dos 567 municípios intermédios são vilas, das quais apenas uma parte se transformará em novas cidades. (VEIGA, 2003, não paginado, grifo nosso).

Nesta denominação de jovens rurais, estariam incluídos os jovens residentes em cidades pequenas dos territórios da cidadania e os jovens da agricultura familiar[216]. Garantindo demandas diferenciadas com relação à juventude urbana, o PEJR pretende desenvolver a autonomia do jovem rural no sentido de que possa evoluir pessoalmente e auxiliar, também, na evolução da família e no desenvolvimento do território, ajudando a diminuir, dessa maneira, a evasão do jovem do campo.

> O CEDEJOR é uma associação, né, de pessoas, em sua maioria agricultores, que tem a preocupação com os rumos da juventude rural. Então, a juventude rural ela sofre dessa invisibilidade social, né, porque ela tem demandas diferentes da juventude urbana, por exemplo. Então, ela tem um perfil bem característico devido às características do ambiente rural, e devido a essas características ela ***demanda um trabalho específico***. E a ***falta de oportunidades que tem pra juventude faz com que os jovens queiram sair né do meio rural, queiram desistir né da agricultura.*** Assim... o status de agricultor não ajuda muito *pro* jovem. Então, ele quer abandonar o campo, quer deixar a família, quer adquirir a sua autonomia e, muitas vezes, vai pelo viés da evasão rural. Então, o CEDEJOR ele se preocupa em apresentar oportunidades para esses jovens através de diferentes programas e projetos [...] Que geralmente o jovem rural, principalmente, aquele que mora na propriedade, ele fica escondido atrás da figura do pai, né, é muito centrado na figura adulto masculina, né, é o cara que determina tudo na propriedade. E o jovem, muitas vezes, na grande maioria, era apenas uma mão de obra, né, *pras* vontades do pai. Então, o jovem rural é esse jovem que precisa ***desenvolver a sua autonomia,*** precisa desenvolver essa autoconfiança, *pra* colocar todo o seu ***potencial em prol aí da evolução pessoal e familiar e do território.*** (SB, CEDEJOR, Nov. 2011).

[216] Uma das influências teóricas acerca da juventude rural é o livro coordenado por Ricardo Abramovay ***Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios***. Por isso, a sucessão familiar, numa perspectiva do PCA, é um dos objetivos do PEJR.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Como veremos nas entrevistas do nosso trabalho de campo, todos os jovens do PEJR se identificam como agricultores familiares ou pequenos agricultores, porque o conceito de campesinato não é trabalhado no Programa, fato que demarca o território imaterial do PCA. Todavia, pudemos observar que os traços camponeses estão presentes em todos os denominados jovens agricultores familiares. A relação terra-trabalho-família está presente em todas as entrevistas. Mesmo os camponeses integrados mantém o modo de vida camponês (conceito discutido no capítulo II). A produção diversificada, a ênfase no plantio e na criação para a subsistência da família, o trabalho familiar, a pequena propriedade, entre outros elementos, aparecem claramente na fala dos educandos-camponeses do PEJR.

Conforme discutimos no capítulo III, a denominação de agricultores familiares ocorreu devido à força na qual o PCA alcançou na academia, nos movimentos sociais e nas políticas públicas depois da repercussão da tese de Ricardo Abramovay. Os camponeses que acessam as políticas públicas são identificados como agricultores familiares, independente da autoidentificação. Nesta mesma lógica, os filhos dos camponeses estão aprendendo a serem denominados de jovens agricultores familiares nos territórios de atuação do Instituto Souza Cruz por meio do PEJR e estão se identificando como tal.

Vamos observar a narrativa destes sujeitos (educandos do PEJR e ADRs) para compreendermos sua identidade territorial camponesa. A maioria possui o mesmo perfil, são camponeses descendentes de imigrantes europeus que vende parte de sua produção para empresas fumicultoras. Mesmo assim, todos mantém sua produção diversificada para a subsistência. São camponeses que tem sua renda subordinada ao capital fumicultor, que monopoliza os territórios camponeses (conforme discutimos no capítulo II). Dentre estas empresas, está a Souza Cruz, que financia o Instituto que elabora o PEJR. A educanda-camponesa[217] do PEJR, AC, mora em uma propriedade de 04 alqueires e possui uma produção diversificada.

> Tenho 18 anos e sou de Rebouças. Fica... [há] umas duas horas e meia, mais ou menos. A minha propriedade é quatro alqueire dividido em dois terreno, né. O terreno que é plantado... planta assim, feijão, soja e coisarada, e o outro é onde nós moramos, que é criado cavalo, porco galinha, gado, leite, e...e tem horta também. (CEDEJOR, Nov. 2011).

A Fn, educanda do PEJR, é uma camponesa que vive um modo de vida camponês específico denominado de faxinal. Nesta forma de organização tradicional camponesa, os animais são criados em regime coletivo. Mas, mesmo tendo consciência de que vive em

[217] Conceito utilizado por mim substituindo jovens rurais.

regime de faxinal, se identifica como agricultora familiar, porque planta para a subsistência e planta o fumo para vender para a Souza Cruz. Diz que tem uma parte se sua propriedade arrendada, mas o pagamento é em produção, não em dinheiro, demonstrando relações que podem ser consideradas como não tipicamente capitalistas. Isto demonstra que a integração camponesa ao capital não apaga as suas condições de organização social, econômica, cultural, territorial, especificamente, camponesa, ou seja, não são transformados em outro sujeito – agricultor familiar – como considera o PCA.

> Tenho 21 anos, vim de Prudentópolis... Patanduva de Baixo. Lá é uma ***região de faxinal***. Tipo é... cada um tem o seu terreno lá, daí ***o que planta ocupa e o que não, deixa em aberto pros animais andarem*** assim. Aí, é assim, é um lugar de faxinal, tem muitas cachoeiras lá também. É um ponto assim, vamos dizer assim, que também turístico, porque ele tem bastante cachoeira. [Sou] Uma agricultura familiar [...] porque tipo ***a maioria do que a gente lá planta, a gente, vai pra subsistência [...] horta, feijão, milho, essas coisas, tudo pra subsistência, e tipo o fumo que é vendido pra fora assim pra ter um dinheirinho extra***, que nem diz. Bom, a nossa propriedade é três alqueires. Nós plantamos fumo... tipo nós, a maioria, só plantamos fumo, e daí tem a outra área lá que é arrendada que daí eles plantam o milho e o feijão e batata, essas coisas, que daí em vez deles pagarem o aluguel eles dão em partes de alimentos, essas coisas, tipo o feijão, o milho, porque nós lidamos a maioria com o fumo. [Vendemos] pra firma Souza Cruz. Bom, é sete mil quilos que a gente sempre, tipo todo ano assim, é essa estimativa, é sete mil quilos que a gente manda. [...] Ele varia o preço sabe, tem de... vamos dizer assim, de cinquenta centavos a oito reais. Sai assim, tipo cada vez que você manda é um preço, nunca é o mesmo preço, então... (CEDEJOR, Nov. 2011).

O educando-camponês, Ig, diz que se considera um pequeno agricultor e um agricultor familiar, pois tem uma área pequena para produzir e trabalha em família, planta alimentos para subsistência e vende o fumo. Eles são camponeses integrados as empresas fumicultoras, por isso, ele conhece toda lógica de produção, preços etc., mas, mesmo assim, continuam mantendo a diversidade de culturas característica do campesinato.

> Dezenove anos, de Malé, interior do Paraná. Dá cento e vinte quilômetro... Ah, é difícil dizer. Eu acho que [agricultor familiar] é ***pessoa que tipo trabalha na agricultura junto com a família pra produzir renda pra si***. [...]. Ah, eu acho que um pequeno agricultor, sei lá. Eu acho que é isso por causo que a gente tem pouco terreno, né, e ***planta de tudo lá, fumo, milho, feijão... E daí tem o milho, que é pra criação, pro gasto, o feijão também que é pro gasto, arroz, e... quintal, horta em geral, tudo. Tem a criação né, cavalo, porco, galinha, eu crio coelho também***. São seis alqueire. [...] ***Fumo é a principal produção lá***, só que nós *tamo* diminuindo *pra* parar de vez, né, porque muito agrotóxico. Pois é... na verdade é... então quarenta mil pé... É, que nem esse ano nós plantamos menos, ano passado nós plantamos um pouco mais, esse ano nós plantamos trinta mil pé. Então, esses trinta mil pé tem que dar mais ou menos uns quatro mil quilo mais ou menos assim, jogando por baixo. Então, quatro mil quilo, uma média *pra* dar assim mais ou menos razoável tem que pegar uns seis reais o quilo do fumo. Então, quatro mil quilo dá uns vinte, vinte e quatro, vinte e cinco mil. Isso varia muito. Até ano passado era, só que agora muita firma mudou. Tem a ***CTA, tem a Universal, tem a Souza Cruz*** também que mudaram bastante. Tem várias assim que nem conheço... Quem paga mais leva, né. Só que a ***gente tem um contrato da firma*** que tem... pega os

> produto, que nem o adubo que precisa, os veneno, pega tudo da firma e ***a gente paga com a produção***. A gente paga a conta que deve, daí o que sobrar se você quiser vender pros outros que paga melhor...daí vende, né. (CEDEJOR, Nov. 2011).

O educando-camponês Jf, diz que é descendente de imigrantes. Ele se considera agricultor familiar porque está ajudando a família. Produzem alimentos para consumo próprio e para os animais, vendem o excedente e produzem fumo para vender a Souza Cruz.

> Bom, o meu nome é Jf, tenho dezenove anos e sou de Boa Vista do Pirapó, Irati, Paraná. [...] Eu moro com os meus avós. Daí, os pais deles são da Itália e da Ucrânia, daí eles se juntaram lá e meu vô e minha vó nasceram, eles se mudaram *pra* cá *pro* Brasil e acharam esse lugarzinho no Paraná *pra* morar aqui e *tão* lá até hoje na mesma propriedade. ***Eu me considero um agricultor familiar, né, que eu tô ajudando a minha família em tudo que eles precisam... Seria tá desempenhando uma... como que eu posso dizer... um papel na família, ajudando a família a melhorar mais a sua propriedade***... Nós temos quinze alqueires de terra, mais ou menos, nós produzimos fumo, em torno de oitenta a noventa mil pés, ***produzimos arroz pra sustento da família, feijão que nós vendemos, e milho nós produzimos bastante pra venda e... tem estoque também pros nossos animais que nós temos em casa. [O fumo], nós vendemos pra Souza Cruz***. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Jl, diz que é agricultor familiar porque trabalha com agricultura de subsistência, apenas uma pequena parte da produção é destinada a venda e tem uma produção diversificada. Diz que hoje assumiu junto com os avós a responsabilidade da propriedade, pois o pai é funcionário da prefeitura.

> Daqui de Guamiranga mesmo, tenho dezenove anos e moro no interior. [Sou] ***Agricultor familiar, porque a gente trabalha com a agricultura de subsistência principalmente***. Então, são... tipo ***o que a gente produz assim, uma pequena parte só que vai pra venda***, *mais* fica na propriedade mesmo *pra* consumo. ***[Agricultor familiar] é trabalhar junto com a família***, né... Bom, os meus avós paternos já moravam aqui, né, já *tavam* morando aqui, e os meus avós maternos vieram do Rio Grande. Então, eles vieram *pra* cá, agora faz vinte e três anos que eles *tão* aqui, e daí meu pai trabalhava na roça junto com meus avós e a minha mãe junto com os pais dela, né. Até que os dois casaram e daí foram morar junto com meus avós paternos. E daí meu pai começou a trabalhar na prefeitura, né, virou funcionário público, e minha mãe ficou como dona de casa. Daí, nos dias de hoje, *tô*eu e minha mãe em casa e meus avós paternos, né, daí o meu pai *tá* trabalhando, meu irmão também *tá* trabalhando, e ***hoje sou eu que trabalho tipo na roça lá, com agricultura, pecuária e tudo***. No total são aproximadamente doze alqueires. Hoje temos ***feijão, cana de açúcar, e uma porção de pastagem***, né. E daí também tem uma área de mais ou menos uns dois hectares, por aí, de ***eucalipto***. (CEDEJOR, Nov. 2011).

A descendente de Ucranianos, MG, se considera agricultora familiar porque trabalha com a família na propriedade de nove alqueires.

> Eu tenho dezoito anos, e eu moro na região de Prudentópolis, chamado Taboã. [A distância] é na base de quarenta e seis [km], mais ou menos. ***Eu me considero uma agricultora familiar porque eu trabalho com a família lá no meio rural***. Nós fazemos agricultura biodinâmica,

> então nós usamos preparados biodinâmico, plantamos feijão, milho, batatinha, essas verdura assim, tudo, e vendemos, temos mel também. São nove alqueire. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Tc, vive a dupla condição de ser ao mesmo tempo camponesa que vive em regime de faxinal e ser integrada a empresas fumicultoras, pois vendem o fumo para empresa Universal. O fato de se integrar ao mercado não faz com que perca a sua condição de camposa-faxinal.

> Tenho dezoito anos e vim de Prudentópolis. [Sou] ***Agricultora familiar porque a gente trabalha em família numa atividade de subsistência***. Bom, lá na minha propriedade, que nós moramos é ***sistema de faxinal***, né, a ***plantação fica longe da casa***. Na casa são quatro litros de chão só, daí tem o rio ainda, né. Daí longe da casa é quatro hectares, quatro alqueires, não sei, não entendo bem isso. ***Plantamos fumo, milho, feijão***. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Os Agentes de Desenvolvimento Rural, também, identificam-se como agricultores familiares. É o caso de LR que trabalha na propriedade da família que tem 14,2 hectares de terra.

> Moro na comunidade de Catanduva de cima, na zona rural do município aqui de Prudentópolis, fica aproximadamente trinta quilômetros da sede do município, sentido Irati, fica bem no sul do município, fazendo quase que uma tríplice fronteira com Irati, Imbituva e Prudentópolis, então, eu moro á cinco quilômetros das duas divisas. A minha família sempre morou lá nessa localidade, a terra ali é do meu pai, ele ganhou de herança do pai dele, o meu avô. E sempre trabalhamos com agricultura familiar, numa área de 14,2 hectares de terra. [...]. Claro que tem toda uma discussão em cima da nomenclatura, né, mas ***eu me identifico como um agricultor familiar*** mesmo, devido a característica de produção, a mão de obra e distribuição da renda. Então, eu me caracterizo como um agricultor familiar mesmo. (Prudentópolis, abr. 2011).

Outro Agente de Desenvolvimento Rural, Jc, diz que se considera um agricultor familiar, pois sua família já trabalha por gerações com a agricultura. Fala que em sua região todos plantam fumo, mas alerta sobre o perigo da monocultura e a necessidade de se plantar para a subsistência, sempre diversificando a produção na propriedade.

> Tenho 19 anos, sou do centro Sul do Paraná, cidade de Imbituva, na zona rural. Bom, a minha região, o lugar onde eu moro é praticamente agricultura familiar, todos, todos que moram lá, e sempre o que se destaca bastante é o plantio do fumo, né... Tem várias firmas [que compram], Souza Cruz, Meridional... ***Tudo quanto é agricultor pequeno planta o fumo porque se eles forem plantar milho, feijão, arroz, essas coisas, num terreno pequeno não dá lucro e o fumo ele dá um lucro bom assim pra pequenos agricultores. Mais, eu sempre falo pra todo mundo assim nunca depender duma cultura só.Planta fumo planta tem que plantar mais planta milho, planta feijão, planta mandioca, batata, pra você comer, pra não precisar comprar***. Planta outras coisas *pra* diminuir gastos, né. Porque se você plantar só o fumo, *tá*, depois recebe aquilo e compra todas as coisas no mercado e com isso daí você vai gastar um bom dinheiro, né e você plantando verdura em casa, você diminui bastante o gasto... Eu me considero como um agricultor familiar porque o meu vô, meu pai sempre foram, sempre trabalharam com a agricultura. Bom, nossa propriedade é de oito alqueire e meio, *nóis prantamo* erva mate, *nóis* temo um *vivero* florestal e o meu projeto do CEDEJOR foi um

> *vivero* de olerículas, né, orgânicas. Daí, *nóis prantamo* milho, feijão *pro* consumo, *plantamo* mandioca, batata doce, tudo essas coisas, verdura e também trabalhamos com reflorestamento, temos eucalipto, sempre ***bastante diversificado a propriedade***. (Prudentópolis, abr. 2011).

A partir das narrativas dos sujeitos, podemos dizer que,de acordo com a nossa interpretação a partir da tendência campesinista do PQA, estes educandos do PEJR, mesmo depois da aquisição dessa identidade de agricultor familiar/profissional, mesmo se transformando em empreendedores e/ou integrados ao capital e ainda que eles não participem de nenhum movimento socioterritorial camponês, continuarão sendo camponeses, produtores de relações sociais e territórios não-capitalistas. Terra-família-trabalho continua sendo o tripé que garante a reprodução material e simbólica de seu modo de vida.

6.8–O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: AGRICULTURA FAMILIAR E AGRONEGÓCIO

O PEJR trabalha com o conceito de agricultura familiar na perspectiva da multifuncionalidade e da pluriatividade. No contexto do desenvolvimento territorial rural, a agricultura familiar cumpre várias funções importantes para dinamizar as economias territoriais, devido a essas funções, a agricultura familiar é denominada de ***multifuncional*** (ANJOS; CALDAS, 2099; CARNEIRO, 2007; MIRANDA; ABID, 2007; MALUF, 2003; WANDERLEY, 2003). As suas funções contempladas na agricultura familiar seriam as seguintes: produção de alimentos saudáveis, a preservação da cultura das populações rurais, melhoria da qualidade de vida nos centros urbanos e à preservação do patrimônio natural. Em outras palavras, no desenvolvimento territorial "[...] a agricultura familiar é um segmento social importante à ***produção de alimentos saudáveis, a preservação do estilo de vida e da cultura das populações rurais, à melhoria da qualidade de vida nos centros urbanos e à preservação do patrimônio natural".*** (PEJR, 2010, p. 6).

Nesta perspectiva, entendemos que o debate da multifuncionalidade para o PCA, foi uma conquista que os agricultores familiares tiveram ao conseguirem o reconhecimento de sua contribuição enquanto produtores para o mercado. Uma espécie de *status* que o camponês nunca teria conseguido ter (conforme entrevista feita com o camponês AM no capítulo III). É o reconhecimento de sua importância material e simbólica para a manutenção das economias locais e para o desenvolvimento territorial rural. Corroborando neste sentido, Carlos Luiz de Miranda e Alberto Renaut Adib afirmam que o debate acerca da multifuncionalidade da agricultura está relacionado ao reconhecimento da agricultura familiar em suas múltiplas

dimensões para além do papel de produtora de alimentos e a consideração de sua relação com outros atores sociais. Em suas palavras, o debate da multifuncionalidade: "[...] têm origem no reconhecimento do papel da agricultura e de suas múltiplas relações com outros setores e atores sociais, ou seja, numa forma de pensar a função da agricultura além da produção de alimentos e de matéria-prima". (2007, p.8).

Segundo Maria José Carneiro (2007), o debate sobre o tema da ***multifuncionalidade*** da agricultura surgiu pela necessidade de compreensão de um conjunto de questões que se originaram a partir de novos processos sociais que correram no meio rural brasileiro. Alguns destes processos foram: o aumento da ***pluriatividade*** entre as famílias; o estreitamento dos vínculos entre o rural e o urbano; o aumento do mercado de trabalho rural; o estímulo ao turismo rural; a venda direta de produto agrícola de qualidade e do artesanato; a demanda dos agricultores pelo acesso a bens e serviços.

É este grande número de mudanças no espaço rural que José Graziano da Silva (1999) denominou de ***novo rural***. Estes novos elementos da realidade rural formada de atividades agrícolas e não-agrícolas, deu origem ao novo ator social: as famílias pluriativas. Em suas palavras:

> ***Um novo ator social já desponta nesse novo rural: as famílias pluriativas que combinam atividades agrícolas e não-agrícolas na ocupação de seus membros***. A característica fundamental dos membros dessas famílias é que eles não são mais apenas agricultores e/ou pecuaristas; combinam atividades dentro e fora de seu estabelecimento, tanto nos ramos tradicionais urbano-industriais, como nas novas atividades que vêm-se desenvolvendo no meio rural, como ***lazer, turismo, conservação da natureza, moradia e prestação de serviços pessoais***. Em resumo, deixam de ser trabalhadores agrícolas especializados para se converterem em trabalhadores (empregados ou por conta própria) (assalariadas ou não) em distintos ramos de atividades (agrícolas e não-agrícolas). (1999, p.10, grifo nosso).

No que concerne a pluriatividade, Sergio Schneider vai dizer que este termo é usado para expressar a diversidade de tarefas (agrícola e não-agrícola) desempenhadas pelos membros de uma mesma unidade familiar, mais especificamente, é quando algum membro da família desempenha, além do trabalho agrícola, outro tipo de trabalho remunerado fora da propriedade, significando que as atividades agrícolas deixaram de ser as únicas e exclusivas tarefas desempenhadas pelos membros da família rural. Em suas palavras:

> Na literatura internacional sobre esse tema, a expressão *part-time farming* frequentemente é utilizada como sinônimo da francesa *pluriactivite***,** que, no entanto, se refere á existência de uma diversidade de tarefas (agrícola e não-

> agrícola) desempenhadas pelos membros de uma mesma unidade familiar. No sentido aqui empregado, ***pluriativos são os agricultores ou os componentes da família rural que além de estarem ligados ás atividades agrícolas desempenham outro tipo de trabalho remunerado fora da propriedade.*** A expressão *part-time farming* refere-se ás características que assume a propriedade, que pode funcionar em tempo integral ou em tempo parcial, conforme o grau de envolvimento dos membros da família nas atividades ali praticadas. Ambas as noções procuram caracterizar uma situação em que ***as atividades agrícolas deixaram de ser as únicas e exclusivas tarefas desempenhadas pelos membros da família rural***. (1999, p. 133, grifo nosso).

Para Sergio Schneider (2009), a pluriatividade se caracteriza pela combinação das múltiplas inserções ocupacionais das pessoas que pertencem a uma mesma família. Os membros que compõem as famílias domiciliadas nos espaços rurais combinam a atividade agrícola com outras formas de ocupação em atividades não-agrícolas. A pluriatividade refere-se a um fenômeno que pressupõe a combinação de duas ou mais atividades, sendo uma delas a agricultura. Os conceitos de multifuncionalidade da agricultura, nova ruralidade e desenvolvimento sustentável surgiram, concomitantemente, nos anos 90, na Europa e América Latina. Eles estão relacionados à renovação na definição de políticas públicas para o desenvolvimento rural sustentável (MIRANDA; ADIB, 2007).

Conforme Segrelles Serrano (2007) estes conceitos foram criados a partir de políticas neoliberais ligadas a União Europeia, portanto, sua utilização para a realidade latino americana é um equívoco que só pode ser compreendido enquanto um mito. É a transposição indevida de um conceito usado para explicar uma realidade em outra diversa. Consideramos que estes termos carregam consigo o significado da falsa dicotomia agricultor familiar moderno *versus* camponês arcaico. Como se apenas o agricultor moderno pudesse ter estas características advindas de novas relações estabelecidas entre os agricultores e o mercado. Estas afirmações também demonstram a perspectiva de que estas características são capazes de tornar o agricultor um sujeito emancipado sem a superação do capital, tendo em vista que o limite da emancipação é o capital. Na consideração do Paradigma da Questão Agrária, estes fenômenos denominados multifuncionalidade e pluriatividade no Paradigma do Capitalismo Agrário não são novidades, eles sempre existiram em intensidades distintas com o campesinato. A multifuncionalidade sempre foi uma característica do modo de vida do campesinato. A pluriatividade recebeu o nome de trabalho acessório desde os clássicos da Questão Agrária. Sempre que necessário os membros da família camponesa buscaram ocupações em outros locais fora da propriedade pensando na manutenção familiar. Isto faz

parte da flexibilidade e da adaptabilidade que marca o campesinato no mundo inteiro e em diversos períodos históricos, como explicou Teodor Shanin (2008).

Outra forma que teríamos para explicar este processo da pluriatividade na atualidade a partir do PQA é por meio do conceito de plasticidade do trabalho teorizado por Antonio Thomaz Junior. Para ele, a plasticidade do trabalho é: "[...] os desdobramentos para os trabalhadores da constante redefinição de profissões, habilitações, especializações, inserções autônomas etc.". (2009, p. 40). É "[...] a fluidez com que assalariados, desempregados, camelôs, ***camponeses,*** posseiros, autônomos, índios, refazem constante e intensamente o desenho societal da classe trabalhadora". (2009, p. 87, grifo nosso).

Além dessa divergência entre os paradigmas, uma das principais divergências políticas – teóricas – ideológicas entre estes é o conceito de agronegócio, bem como a forma como a economia familiar se relaciona com ele. Para o Paradigma da Questão Agrária este conceito carrega consigo o caráter de classe capitalista e, logo, sua contraposição à classe camponesa. Mas, como o agricultor familiar é uma categoria social-profissional, como pensam os teóricos do PCA, não existe esta contradição posta. E a agricultura familiar pode ser uma parte do agronegócio ou mesmo pode ser até adversária, mas nunca serão inimigos. O conceito de agronegócio, também, ganha outros contornos, como simples denominação de atividade praticada no campo que une produção e industrialização do produto. Assim, a agricultura familiar se transforma em um "agronegocinho".

Um ponto muito marcante da entrevista que demarca as diferentes concepções políticas – teóricas – ideológicas dos paradigmas está na concepção de agronegócio expressada por LA, gerente do Instituto Souza Cruz. Quando perguntei sobre a diferença entre o agronegócio e a agricultura familiar, ele respondeu que o agronegócio diz respeito a qualquer atividade agrária, assim, a agricultura familiar também é uma forma de agronegócio. Inclusive aquele pequeno agricultor que produz e vende seu produto diretamente. O agronegócio seria "um negócio que se faz com base em alguma penetração de atividade rural que tem numa cadeia que compreende mais ou menos a agricultura". A formação de jovens rurais busca a construção de um "agronegócio inclusivo". Para ele, os autores e movimentos sociais que fazem a distinção de agronegócio e agricultura familiar como modelos antagônicos de desenvolvimento, o fazem de "forma quase paranóica, ou como se fosse uma profissão de fé". Ou seja, fazem de uma maneira a-científica e ideológica.

> Como é que eu vejo essa questão, né, eu vejo que tem uma visão, eu vejo que algumas pessoas, alguns pesquisadores que fazem essa distinção entre agricultura familiar e agronegócio o fazem de uma maneira consistente e eu vejo que tem alguns pesquisadores que

> fazem a mesma distinção agricultura familiar e agronegócio de uma ***forma que quase paranóica, ou como se fosse uma profissão de fé*** e aí esse termo agronegócio, que ele é um termo que assim como a agricultura familiar ele pode ter vários significados, então eu poderia dizer, por exemplo, que um jovem lá no Amazonas, né, que tem quinze miripongas na sua propriedade, ele tira mel, ele pega esse mel coloca num pote e vende *pros* entrepostos comerciais nos barcos *pra* comercializar o mel, isso *pra* mim é ***agronegócio, isso é um negócio que ele faz com base em alguma penetração de atividade rural que ele tem numa cadeia que compreende mais ou menos a agricultura*** né. Eu poderia dizer o mesmo, por exemplo, de uma cooperativa de produtos orgânicos que organiza as diversas produções orgânicas de agricultores familiares que contratam uma certificadora *pra* fazer isso, que coloca um selo e eu vejo esses produtos orgânicos, por exemplo, numa prateleira do Walmart, eu poderia dizer que isso é um agronegócio, né. Se eu olhar o *agro* fica mais fácil, né, se eu olhar o *negócio* a gente pode também diferenciar, eu posso fazer um ***negócio inclusivo***, por exemplo. Essa é uma das tendências ai na América Latina, né, inclusive com os serviços de formação técnica *pros* jovens rurais, cada vez mais a gente tem os chamados ***negócios rurais inclusivos***. As agências de cooperação, elas tem se dedicado inclusive uma quantidade razoavelmente generosa de recursos *pra* essas inovações, coisas, por exemplo, que o PRONAF não faz, o PRONAF ele não financia inovação [...]. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

A partir das considerações apresentadas por LA podemos dizer que defender ou se opor ao agronegócio não é uma profissão de fé, mas sim, é a demarcação da sua perspectiva teórica-política-ideológica. Se o debate contra o agronegócio é ideológico, o debate a favor, tampouco. A definição dada ao agronegócio muda de acordo com o paradigma assumido pelo pesquisador ou instituição. Acreditar na existência da agricultura familiar empreendedora como sinônimo de um agronegócio inclusivo, revela o seu posicionamento político-ideológico e sua utopia de que é possível se acabar com a exclusão social sem a superação do capitalismo. Resolver os problemas conjunturais seria o suficiente. A reformabilidade e controlabilidade do capital seriam possíveis, contraindo a perspectiva de István Mézáros (2005; 2007).

A formação de administrador e seu viés de influência do Paradigma do Capitalismo Agrário levou LA a responder que se fossemos pensar o agronegócio apenas como o grande produtor, pode-se dizer que este não seja o melhor modelo para o Brasil, mas houve uma apropriação inadequada por parte de alguns movimentos sociais no que diz respeito ao que seja o agronegócio, isto levou a *status* de um conceito pejorativo. Mas, para ele, a palavra negócio significa, em sua origem, "negar o ócio", ou seja, é sinônimo de trabalho. Logo, a agricultura familiar também faz agronegócio. O agronegócio inclusivo é quando o agricultor familiar consegue escapar da subordinação de sua renda na venda para a grande indústria e passa a processar seu próprio produto (agroindústria) e vendê-lo diretamente. Essa noção de planejamento, de saber toda a logística do mercado, custos e ganhos, para quem vai vender etc., pode ser considerado agronegócio. Todavia, o que não está presente neste discurso é que sempre, em outras proporções, o campesinato viveu a partir da venda de mercadorias, bem

antes da existência do agronegócio, logo, seria um termo novo para uma prática historicamente consolidada, o que não dá autenticidade ao mesmo.

> O que eu acho é que tem ***uma vulgarização desse termo de agronegócio e ele ganhou status de uma coisa pejorativa, principalmente se visto pelos movimentos sociais da agricultura familiar,*** né. Eu percebo hoje claramente uma bandeira de luta contra o agronegócio, né, quando na verdade ***os agricultores familiares eles fazem agronegócio***. Uma política, por exemplo, muito forte, né, na região Sul do país é a política de agroindustrialização, a possibilidade de pequenas e médias propriedades entrarem em circuito agroindustriais e a partir daí se diferenciarem e criarem uma complementaridade enorme nas economias rurais e urbanas. No Espírito Santo isso é muito forte também. E ai eu te pergunto: Uma família de agricultores que em sua propriedade tem uma agroindústria, isso é o que? Isso é agricultura familiar ou é agronegócio? O que parece é que, ***ideologicamente, alguns movimentos como forma de reivindicação conseguiram lotear o significado do agronegócio como uma coisa ruim, quando na verdade o agronegócio é o agro-negócio, é um negócio que você faz no meio rural, né, é um negócio que você faz na cadeia do agro, uma agroindústria, por exemplo,*** se eu tenho agricultores familiares que produzem castanha-de-cajú no interior do Ceará, eles recebem um recurso *pra* montar uma minifábrica de beneficiamento de castanha ao invés de continuarem a serem explorados por aquelas grandes indústrias, entendeu, que só botam castanha-de-cajú no aeroporto e nos hotéis cinco estrelas de Fortaleza e ai você ao invés de pagar noventa centavos em um quilo de castanha eles passam a receber um real e quarenta no quilo de castanha, ao invés de sofrerem num desemprego entre safra, eles tem emprego entre a safra com a pessoa que *tá* beneficiando a minifábrica, isso é agricultura familiar ou é agronegócio? A minifábrica de castanha-de-cajú, por exemplo, é gerida pelas cooperativas locais, né, isso é um agronegócio. [...]. Agora eu também faria uma pergunta, ***será que não se faz também Agronegócio na agricultura familiar? Será que não se faz negócio rural, negócio agro na agricultura familiar quando eu tenho uma determinada cooperativa, quando eu tenho uma minifábrica, quando eu tenho uma agroindústria?*** Porque existem coisas que assim como um negócio depende disso, a agricultura familiar depende disso. A agricultura familiar *pra* quem já foi numa propriedade, bom eu já estive em várias propriedades com agricultores que fazem culturas diferentes, que tem atividades diferentes em várias regiões do Brasil, eu já vi no semi-árido, eu já vi no Pampa do Sul, eu já vi lá com os ribeirinhos do Amazonas, eu já vi o pessoal da escola da Floresta no Acre, eu já vi os assentados no Mato Grosso e eu posso te dizer que quando eu entro numa propriedade dessa, ***passa pela questão de reprodução da agricultura familiar e passa pela sobrevivência dessa família uma noção de planejamento, uma noção de quanto é que eu tô gastando, uma noção de quanto é que eu vou vender, pra quem eu vou vender, uma noção de saber se ele vai ter dinheiro pra fazer aquilo, que são noções de negócios, que no termo mais, sem querer ser antropólogo, mas que no termo mais etimológico da palavra, significa trabalho. Neg-ócio é negar o ócio, negócio significa trabalho, eu não conheço agricultura familiar que se reproduza sem trabalho*** [...]. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Tendo como perspectiva a manutenção e o diálogo pacífico ou invés da ruptura e do conflito, percebemos no Paradigma do Capitalismo Agrário um constante paradoxo de se admitir a agricultura familiar como o melhor modelo para o país, porque é multifuncional e, principalmente, porque produz alimentos, enquanto que não conseguem visualizar o conflito e a necessidade de destruição do agronegócio. Sua visão de mundo – paradigma - permitiu-os enxergar até o limite do capital. Esta visão fica clara quando LA admite a maior importância

que tem a agricultura familiar com relação a grande propriedade formada de monocultura para exportação.

> [...] Agora eu entendo o que tem na pergunta, né, eu entendo que a pergunta *tá* tratando o agronegócio exatamente sobre essa visão mais geral que se tem de ***agronegócio como alguma coisa que está em oposição à agricultura familiar, né, e ai são grandes propriedades, são aquelas pessoas que geralmente tem monocultura, são aquelas pessoas muitas vezes voltadas pra exportação, né, pessoas muito preocupadas com a mecanização, eu entendo o que tem aqui, aí eu acho que esse modelo específico ele fere muito mais, ele é muito mais prejudicial do que a agricultura familiar e ele é pior pro país porque quando a gente toma café de manhã o que tem na nossa mesa é agricultura familiar, não é esse agronegócio; Quando a gente pensa em produção de alimentos no Brasil, o que tem na nossa mesa é agricultura familiar, não é esse agronegócio; Quando a gente pensa num modelo onde tem pessoas empregadas que permanecem de forma qualificada no campo, é agricultura familiar, não é esse agronegócio que ideologicamente foi loteado como uma coisa ruim, né.*** [...] Eu acho que ***há uma diferença muito grande*** quando você investe num modelo de pequenas e médias propriedades com mão de obra da agricultura familiar, geração de posto de trabalho, com programas de formação para agricultores familiares e tem uma diferença muito grande quando você pega esse mesmo recurso e ao invés de aplicar nisso você aplica numa produção extensiva de grande propriedade entendeu, de soja, de milho, eu acho que são coisas razoavelmente diferentes entendeu, que implica numa quantidade diferente de emprego, numa quantidade diferente de mecanização da agricultura, e no final das contas num modelo que vai dizer se você vai ter mais ou menos pessoas no campo. Isso *pra* mim faz diferença. [...]. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Essa visão do "agronegócio inclusivo" como sinônimo de agroindústria perpassa, também, a narrativa de educandos do PEJR e de Agentes de Desenvolvimento Rural –ADR. É o caso de Ad, quando afirma que não existe diferença entre agronegócio e agricultura familiar, pois estes dois tem que ser trabalhados juntos para fortalecer o agricultor:

> Não, a diferença não existe, a gente tem que trabalhar os dois juntos, né. Na questão assim do agronegócio é que a gente vende muita matéria-prima *in natura*, né, então acho que a gente fortaleceu o ***agronegócio da agricultura familiar rural***, a gente deveria *tá* o que? Beneficiando esses produtos, né. (Prudentópolis/PR, abr. 2011).

Outro caso bastante particular é do Rb, pois ele é um morador do assentado Avental, conquistado pelo MST, para ele, o agronegócio está ligado a agregação de valor ao produto para poder competir com as grandes empresas.

> [...] hoje as empresas maiores trabalham com [grande] quantidade, então, a agricultura familiar não tem como querer competir, então, você tem que agregar valor no teu produto. Você achar a atividade que mais se encaixa na tua propriedade, a que você mais gosta, trabalhar em cima disso e, além disso, ***agregar valor nesse produto***. ***O agronegócio é uma fonte de renda a mais que ajuda você a tá sustentado na agricultura familiar*** [...]. Eu acho que é possível trabalhar com os dois. (Prudentópolis, abr. 2011).

Todavia, esta visão sobre o agronegócio não é hegemônica para todos os ADRs. Isto demonstra que mesmo nos cursos onde a formação se faz a partir do PCA, a relação da

obsorção dos conceitos desse paradigma não se faz de maneira diretamente igual por todos. Um exemplo é do ADR Cs, sua concepção sobre o agronegócio é parecida com a do PQA - agricultura patronal, monocultura, o lucro como objetivo maior -, mas sua concepção sobre a relação entre esses dois modelos se enquadra dentro PCA, ou seja, é a conivência sem conflitos: "tem lugar para todo mundo".

> O agronegócio já diz a palavra, né, é aquela ***agricultura patronal*** onde é uma ***monocultura*** muito das vezes, né, e sempre visa o ***lucro,*** né, e ***na agricultura familiar nem sempre o lucro é dinheiro, muito das vezes é satisfação, é saúde, é conservação de solo***. Então essa é a diferença da agricultura familiar. E agricultura familiar tem um... a grande chave é que ela vive da agricultura, e nem sempre o agronegócio, quem faz parte do agronegócio ele vive daquela renda ali. [...] Eu acredito que é possível ter os dois. Eu sou bem flexível em questão ai, porque não adianta querer monopolizar o negócio, ***tem lugar pra todo mundo, senão seria muito autoritarismo***. Mas, ***a agricultura familiar tá perdendo muito espaço pro agronegócio*** até por causo duma tal "reforma de Deus", que o que acontece nela, os pais morrem, os filhos já moram na cidade e eles não querem nada com aquilo lá e eles acabam vendendo aquilo lá, então acaba sendo uma "reforma agrária de Deus". (Prudentópolis/PR, abr. 2011).

Esta convivência pacífica entre estes dois modelos de produção, é, praticamente, hegemônica na perspectiva dos envolvidos com o PEJR: Instituto Souza Cruz, CEDEJOR, educandos, educadores etc. Neste sentido, SB, gerente executivo do CEDEJOR, acerca da relação entre o agronegócio e a agricultura familiar diz o seguinte, que a agricultura familiar tem sua lei específica, financiamentos específicos, como o Pronaf, repeitando a condição do agricultor familiar, isto foi uma conquista, tendo em vista que agricultura familiar é diferente da agricultura empresarial. Mas, elas têm pontos em comum, que é a relação da agricultura com o mercado. As duas têm mesmas preocupações: comprar, vender, adquirir tecnologia, garantir preços aos seus produtos etc. Este olhar atento às especificidades e as diferenças da agricultura familiar e a agricultura empresarial são importantes para ambas, permite que cada uma possa avançar respeitando as suas especificidades. Apesar das especificidades, elas não entram em conflito, pois "Se você conversar com um agricultor familiar ele não é contra um grande fazendeiro". A eliminação do conflito de classes é uma premissa do PCA.

> A agricultura familiar não é por acaso que ela tem até uma lei, ela tem uma definição hoje de agricultura familiar, né, porque há muito tempo realmente faltou algo específico, porque a ***agricultura familiar tem características diferentes de umaagricultura empresarial***. Os dois querem se manter da agricultura, então, isso tem em comum. Então, mesmo o agricultor, chamado ***agricultor familiar, ele quer cultivar, ele quer vender, ele quer garantias da compra, ele quer garantia de preço, ele quer tecnologia... não difere de um agricultor de porte empresarial.*** Mas existem limitações dentro da agricultura familiar, né, porque a agricultura familiar tem limitações em termos de área de terra, em termos das próprias características do clima e solo, onde a agricultura familiar *tá* mais concentrada. Então, ***a agricultura familiar ela precisa ser olhada de uma maneira distinta da agricultura***

> ***empresarial, até pra que as duas possam evoluir***. Então, ***existem demandas distintas entre as duas, elas não entram em conflito necessariamente né, não é uma contra a outra,*** né. ***Se você conversar com um agricultor familiar ele não é contra um grande fazendeiro***, ***ele até almeja também ter uma boa produção*** e tudo mais. Mas, existem características que são históricas, né, que formaram essa diferença que tem. Por isso, que é necessário uma discussão distinta do que é agricultura familiar, é ***necessário tratamentos distintos, financiamentos***. Então, ter um ***PRONAF*** é necessário, porque as condições de pagamento, as condições do que um agricultor familiar vai financiar, vai cultivar, é diferente de um grande. Então, ***o tratamento não pode ser igual***. ***Mas, não no sentido do conflito que um é contra o outro né, mas tratar através das diferenças que existem mesmo.*** Se não, daí sim, daí seria dar direitos *pra* um e não *pra* outros, né, porque apesar de serem agricultores (...) características diferentes, tem que ter um tratamento distinto. Mas, ***não são excludentes eles dois,*** né. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Esta consideração demonstra, claramente, a filiação do CEDEJOR ao Paradigma do Capitalismo Agrário: a ausência do conflito e das disputas territoriais, a preocupação da forma como o agricultor se integra ao mercado, a defesa das políticas públicas de cunho neoliberal advindas das influências dos teóricos do PCA, a importância da agricultura familiar como propulsora de um desenvolvimento numa perspectiva capitalista, o controle do Estado e do mercado sobre a natureza de organização da economia familiar etc.

Nesta mesma perspectiva, podemos observar a opinião de Ct, educadora e coordenadora do CEDEJOR Centro Sul. Para ela, apesar de a agricultura ser a responsável por produzir alimentos, o agronegócio também traz desenvolvimento de outra maneira, por isso cada um tem o seu espaço. Quanto ao uso dos agrotóxicos, ele varia entre os produtores, os que fazem seu uso correto e aqueles que utilizam indiscriminadamente. Apesar do fato de ela ter plena consciência de que é o grande produtor que compra a terra dos pequenos, a perspectiva é de que o problema é está especificamente na eficiência produtiva do agricultor, os menos eficientes são eliminados, essa é a explicação do Paradigma do Capitalismo Agrário para o processo de descamponização. É nesta perspectiva que o PEJR vai encaminhar as suas ações dando alternativas para este agricultor sem tocar na lógica estrutural do sistema.

> Eu não sou radical, então, quando eu falo "sou filha de agricultores" eu não sou filha de agricultores da agricultura familiar. E também não é uma opinião pessoal, mas é o que de fato é: ***nós não podemos ser críticos ao agronegócio, ele tem outra função.*** A agricultura familiar é a que a gente consome com qualidade, né, com qualidade de vida... agricultura familiar, a família trabalhando dignamente de maneira ecologicamente correta, produzindo o que nós comemos, com qualidade. Agronegócio produz em *royalties [commodities]* que vão lá *pra* ração, *pra* fazer um monte de coisa, e ***há um desenvolvimento igual. Só que a gente tem que entender que cada um tem o seu espaço.Não sou contra de maneira alguma ao agronegócio, porque isso também traz um desenvolvimento... faz com que o Brasil seja aí top de linha em alguns aspectos,*** né. Claro que é outra realidade que a gente vive, porque eu gosto de sentir esse paradoxo, mas ***agente não pode ser contra também, radical nas coisas***. Hoje em dia a gente sabe que tem usos indiscriminados de tudo nesse país, uso indiscriminado de agrotóxico, uso indiscriminado na utilização... no manejo incorreto do solo, mas a gente sabe que quem é

> profissional, o cara que sabe fazer o trabalho dele direito, ele não comete os excessos. Usa agrotóxicos? Usa. Mas tem uma tríplice lavagem, tem o manejo correto, a dosagem certíssima que aquela planta vai absorver. Claro que o solo absorve também, a gente não é hipócrita em dizer... a medida correta que vai de um bico de veneno que vai pingar ali fora da cerca, o que não pode. Isso depende muito do agricultor, na verdade. Tem os que usam de forma desmedida, a gente sabe que tem, e deveria ter uma fiscalização mais intensa, como a gente sabe também que tem pessoas que trabalham *pro* agronegócio mas que são comedidas nas suas ações. E a agricultura familiar é apaixonante, porque a gente sabe assim... o relevo aqui é *pra* agricultura familiar, por causa das ondulações, do tipo do solo, tal. Não é *pra* agricultura de grande porte, porque não tem estrutura geográfica *pra* isso, não é verdade? Mas o que a gente fala pros jovens? Porque se o agricultor familiar ele for arriando na verdade um tempo e não tendo novas perspectivas, tentar novas alternativas, ele vai vender aquela propriedade, e quem que vai comprar? Não é o grande que vai comprar? Não é isso que nós queremos. Por isso, que a gente tem que mostrar novas possibilidades *pra* esse agricultor familiar, porque obviamente, porque daqui dez anos os grandes vão tomar conta. Mas, infelizmente, o que a gente tem que fazer? Reverter o processo. Trabalhar dignamente dentro da agricultura familiar diversificando a propriedade e tendo qualidade, e principalmente, obtendo renda. Porque a gente tem exemplos magníficos de famílias que deixaram o fumo, ou que *tão* deixando gradativamente. Quer dizer, é a monocultura, também, né, que talvez não é só o fumo, mas é o milho, ou só o feijão, mas *pra* trabalhar com fruticultura, com olericultura, com criação de porcos... codorna de postura. Mas, assim, ele *tá* obtendo renda... trabalhando com leite, produzindo leite, e muito mais, com qualidade de vida. Deixando de trabalhar na propriedade com excesso de agrotóxico. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Estas argumentações tem respaldo em teóricos do Paradigma do Capitalismo Agrário, como Sergio Shneider. Para ele, a oposição entre agricultura familiar e agricultura empresarial é uma falsa dicotomia de caráter político e ideológico sustentada por ambas as partes. Aos intelectuais que fazem esta análise, ele chama de uma análise maniqueísta. Sendo assim, a discussão de desenvolvimento rural não pode ser feita como forma de oposição ao agronegócio.

> [...] O outro lado desta mudança de ***caráter político e ideológico*** está no fato de que na década de 1990, lentamente, foi sendo construída uma argumentação que visava descortinar as diferenças fundamentais existentes entre o universo de produtores da agricultura brasileira. A base destes argumentos assenta-se na ideia de que existe uma ***oposição e uma polarização entre a forma familiar e a patronal-empresarial, cuja distinção estaria no fato de uma ser destinada mais para produção de produtos de consumo local ou para o mercado interno e a outra produziria commodities, sobretudo para exportação***. Daí deriva um dualismo que, na prática, traduz-se numa acirrada disputa política e ideológica permanente entre o assim chamado agronegócio e as demais formas de produção, em geral agrupadas apressadamente em torno da agricultura familiar e do desenvolvimento rural. Esta polarização tem sido alimentada por ambos os lados e subscrita por organizações, estudiosos, mediadores e, não raro, pelos próprios formuladores de políticas (*policy makers*). ***Fruto desta polarização (na verdade, um maniqueísmo),*** a própria discussão sobre desenvolvimento rural ergue-se como uma alternativa e uma oposição à noção de *agribusiness* e agronegócio. (2010, p. 517, grifo nosso).

Em oposição a esta afirmação, concordamos com Bernardo Mançano Fernandes (2009) que não há como coexistir de forma harmoniosa relações sociais de produção distintas, uma baseada na exploração (empresas do agronegócio) e outra baseada na solidariedade e na cooperação (camponeses, indígenas e quilombolas), tendo em vista que estas constroem territórios com paisagens distintas e disputam territórios permanentemente. Logo, a conflitualidade tende a ser parte integrante deste processo.

Em síntese, com base na análise das narrativas dos coordenadores do ISC e do CEDEJOR e, também, da Unidade Político-Pedagógica do PJER, podemos afirmar que a sustentação teórica-política-ideológica deste programa está no PCA. Suas concepções de campo e de agricultura estão amparadas neste paradigma, pois o objetivo do PEJR é de formar agricultores familiares, agricultores profissionais, agricultores multifuncionais, agricultores pluriativos etc. Todos estes conceitos foram engendrados pelos autores que compõem o PCA. Também, a defesa de que é falsa a dicotomia existente entre o agronegócio e a agricultura familiar,tendo em vista que ambos fazem parte do novo rural, nos confirmam a nossa hipótese de que esta experiência de Educação do Campo foi construída pelos pressupostos teórico-político-ideológicos do PCA.

6.9–O PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL: DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL

No PEJR, trabalha-se com a concepção de desenvolvimento em todas as suas dimensões: social, política, cultural e ambiental. Sob estas dimensões, para atingir a formação plena perseguida pelo PEJR, é necessário enfatizar os valores de justiça, solidariedade, igualdade, dignidade e bem-estar individual e coletivo. Esses valores podem ser alcançados pelas ***oportunidades identificadas no território***, mas que são apropriadas pelo processo educativo (PEJR, 2010).

Um dos slogans do Instituto Souza Cruz é de uma educação para o desenvolvimento humano sustentável. Neste sentido, eles entendem o desenvolvimento como um projeto humano que envolve toda a sociedade – grupos, organizações e instituições. Dessa maneira, o objetivo do PEJR é envolver os jovens rurais em projetos de mudança desde a escala da unidade familiar até o território. O princípio que garante estes objetivos é o fato de que no território dos direitos e deveres todos têm direito a uma vida digna. Todavia, o que é negado neste discurso são as intencionalidades de classe que perpassam os sujeitos, os grupos, as

instituições e o Estado, enfim, todos estes agentes que constroem e destroem territórios no capitalismo, retirando esta possibilidade de construção de um território com interesses em comum, onde todos sejam beneficiados.

> ***O desenvolvimento é um projeto humano, envolvendo grupos, organizações e instituições***. Envolvimento esse intensificado pela participação de pessoas e, em especial, dos jovens rurais. O objetivo é subsidiar e ***promover projetos de mudança sejam eles individuais ou coletivos, em nível das Unidades Familiares ou do território, de modo a permitir a construção de uma vida digna para todos***, seguindo o princípio de que todos têm o direito de ter direitos e dever de ter deveres. (PEJR, 2010, p.14, grifo nosso).

O desenvolvimento rural fundamentado pelos princípios éticos da sustentabilidade ambiental e da solidariedade econômica (PEJR, 2011), também, deve ser analisado mais atentamente, tendo em vista que o documento citado pelo Instituto: "I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário", faz uma crítica contundente ao modelo de desenvolvimento rural hegemônico baseado no agronegócio. Este documento, mesmo sendo como todo documento do Estado um território imaterial em disputa, faz uma crítica direta ao modelo insustentável socioeconomicamente e ambientalmente do agronegócio, pois é um modelo baseado no latifúndio, na monocultura, nos agrotóxicos, nos transgênicos etc. Esta crítica não aparece no PEJR e nem em nenhuma experiência de Educação do Campo que seja baseada no Paradigma do Capitalismo Agrário, pois a intenção é propor o diálogo submisso do camponês com relação ao capital.

> O objetivo da I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – I CNDRSS é contribuir para criar as condições políticas para a construção coletiva e solidária de uma Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Meio Rural que expresse o "Brasil Rural que Queremos", com a afirmação de um projeto estratégico que valorize o protagonismo de mulheres, de homens, jovens, crianças, idosos e pessoas com deficiência. Por isso, a Conferência tem como tema "Por um Brasil Rural com Gente: sustentabilidade, inclusão, diversidade, igualdade e solidariedade". A I CNDRSS afirma uma nova visão sobre o desenvolvimento rural e indica rumos, orientações e posicionamentos sobre os desafios para a construção de um projeto de futuro para o Brasil Rural, que seja parte de um projeto de desenvolvimento nacional. ***Esta nova visão implica em reconhecer que o padrão atual de desenvolvimento é insustentável do ponto de vista social, econômico e ambiental. O modelo agroquímico, transgênico e das monoculturas, característico do agronegócio brasileiro e que vem sendo estendido para a agricultura familiar e camponesa, deve ser substituído por um modelo sustentável como aqueles baseados na agroecologia e outros modelos que contribuam com a conservação dos recursos naturais*** e, ao mesmo tempo, reduzam a dependência dos combustíveis fósseis. (2008, p. 3, grifo nosso).

A perspectiva de desenvolvimento territorial rural do Programa não ultrapassa os limites do capital, podendo ser considerado dentro de uma perspectiva neoliberal de desenvolvimento territorial, pois dependendo da ótica da abordagem, o território pode reforçar ou negar a ordem mercadológica (FABRINI, 2011). Podemos citar aos autores que defendem esta perspectiva neoliberal de desenvolvimento territorial rural: Ricardo Abramovay (1999; 2000; 2007) Arilson Favareto (2003; 2010), Paulo Hadad (2006), Luiz Mior (2005), Pronat (2011), Sérgio Shneider (2010), José Eli da Veiga (2002; 2003).

Para estes autores do Paradigma do Capitalismo Agrário, transferir o poder para sociedade civil organizada significa defender o antiestatismo ou o Estado mínimo neoliberal. Sem a intervenção do Estado, o que resta às classes subalternas é depender do capital e de suas instituições de responsabilidade social para engendrar práticas que são obrigações do Estado. Este desenvolvimento territorial local defendido pelo PCA está relacionado à oferta de ***vantagens competitivas*** para a produção de mercadorias. Assim, o empreendedorismo protagonizado pelos jovens rurais em seus territórios representaria a reprodução dessa prática que potencializa a competitividade local e o seu desenvolvimento endógeno.

> A transferência de poder para a sociedade civil organizada pode se comunicar com o ideário liberal, pois os próprios sujeitos, investimentos de poder e controle sobre o espaço, se encarregam de resolver seus problemas, forjando uma desobrigação estatal. Dessa forma, a dimensão territorial pode se vincular a um antiestatismo em nome do poder à sociedade civil organizada e, por isso, empresários, órgãos multilaterais, governos e intelectuais, dentre outros, aprovam tal dimensão. Acrescenta-se ainda que o ***território pode potencializar a capacidade produtiva oferecendo vantagens competitivas para produção de mercadorias e desenvolvimento local***. (FABRINI, 2011, p. 98, grifo nosso).

Os Agentes de Desenvolvimento Rural formados no PEJR tem a missão de potencializar por meio o empreendedorismo as vantagens competitivas necessárias para garantir a expansão do capital. Os territórios são vistos como trunfos do capital. Neste caso, no Paradigma do Capitalismo Agrário:

> Existe uma interpretação de ***território como potencializador do empreendedorismo*** e da organização produtiva de base local para obtenção de vantagens competitivas mercadológicas. Nessa perspectiva, o território se constitui num trunfo para expansão da produção de mercadorias que se nutre e deriva da força local. (FABRINI, 2011, p. 99, grifo nosso).

A concepção do PEJR, do Instituto Souza Cruz, do CEDEJOR, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e dos autores do Paradigma do Capitalismo Agrário é que "***O***

desenvolvimento local expressa essa força do território para produção de mercadorias. Por isso, nessa perspectiva liberal, o territorial, se casa com a compreensão de corporações capitalistas, governos e partidos neoliberais, órgão multilaterais, intelectuais e até movimentos sociais. [...]". (FABRINI, 2011, p. 99, grifo nosso). Neste sentido, a agricultura familiar seria responsável por engendrar o desenvolvimento local oxigenando a produção de mercadorias. Nas palavras de João Fabrini: "A ***pequena agricultura***, por exemplo, seria portadora de desenvolvimento, pois ***oxigena a produção de mercadorias na escala local***, regional, permitindo a formação de numa trama virtuosa para o desenvolvimento de trocas comercias". (2011, p. 99, grifo nosso).

A multifuncionalidade e a pluriatividade da agricultura familiar levam ao reconhecimento de que a diversidade e a heterogeneidade da agricultura familiar não é um obstáculo para o desenvolvimento territorial rural, mas pelo contrário, o desenvolvimento é fruto justamente destes mecanismos diversos por meio dos quais os agricultores conseguem viabilizar suas condições de vida e criar espaço para garantir sua reprodução material, social, política e identitária (SCHNEIDER, 2009).

Para LA, gerente executivo do Instituto Souza Cruz, o território é um conceito que vem do Ministério do Desenvolvimento Agrário, mas devido a sua polissemia, ele prefere uma definição técnica. O território é um lugar onde os sujeitos, instituições e empresas se unem para resolver seus problemas. As habilidades e competências utilizadas pelos sujeitos e instituições para resolver seus problemas são denominadas de capital social. Assim, a educação cumpria esta função de fornecer o capital social necessário para resolver os problemas do território.

> [...] nós utilizamos no programa o conceito de território e ai nós *tamos* utilizando um conceito específico porque a gente sabe que tem várias definições. No Brasil, por exemplo, desde que a política foi implementada formalmente pela MDA em dois mil e três, os territórios eles são definidos em variadas maneiras, às vezes é um determinado ativo ambiental, às vezes é um determinado bem cultural, ás vezes é um conjunto de prefeitos que resolvem sentar e dar uma canetada no papel porque eles percebem que aquilo ali é a forma que eles têm de trazer recursos pros seus municípios. A nossa definição é uma definição técnica e que nos ajuda operacionalmente no programa [...] ***Lugar geográfico onde existe um problema que afeta várias pessoas e organizações e elas num determinado momento falam: Bom, vamos nos unir pra resolver esse negócio, ali você tem um território*** e, por isso, que o conceito é dinâmico, né, porque o território ele pode mudar de tamanho à medida que eu tenho um ***capital social*** maior ou menor. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

De acordo com a Unidade Político-Metodológica do PEJR, os conceitos de ***Desenvolvimento e empreendedorismo*** são fundamentais para entendermos o Programa. Estes conceitos se transformam no fio condutor para se trabalhar todas as temáticas

relacionadas com o Ensino do Campo: trajetórias de vida, os valores culturais, os modos de vida, a produção da agricultura familiar, a especificidade local e territorial. O PEJR pretende desenvolver no jovem uma ação ***protagonista e empreendedora,*** a fim de que possam melhorar a sua qualidade de vida e, assim, garantir a inclusão socioeconômica desses jovens rurais. É uma forma de poder exercer o direito ao desenvolvimento.

> ***Desenvolvimento e empreendedorismo*** são re-significados pelo PEJR para fundamentar um processo de formação que não se inicia e nem é concluído com o Programa. Esta formação configura um meio para estruturar processos de educação continuada, que valorizem as trajetórias de vida dos jovens e suas famílias, os valores culturais dos modos de vida e de produção da agricultura familiar, em suas especificidades locais e territoriais, e que provoque, por meio da educação dos jovens e de sua ***ação protagonista e empreendedora***, mudanças em direção à melhoria da qualidade de vida, da ***inclusão socioeconômica equilibrada e sustentável*** deles e de suas famílias nas dinâmicas de desenvolvimento. A Formação Plena e continuada dos jovens rurais é indissociável ***do exercício dos direitos sociais ao desenvolvimento***. (2010, p.2, grifo nosso).

O PEJR auxilia na ruptura com o tradicional e o arcaico, dando ferramentas para que os agricultores familiares possam aproveitar melhor as oportunidades que o território lhes oferece. Estas oportunidades advêm das políticas públicas e das organizações de mercado que possibilitam a prática do ***empreendedorismo*** e garantem a dinamização das ***economias territoriais***.

> Romper com o tradicional significa aproveitar as novas oportunidades que emergem para a reprodução socioeconômica da agricultura familiar nos territórios. No contexto atual, as ***políticas públicas e as ações das organizações de mercado oferecem oportunidades ao empreendedorismo, visando à dinamização das economias territoriais.***[...]. (PEJR, 2010, p. 6, grifo nosso).

As políticas e programas públicos incentivam e apoiam a diversificação das atividades agrícolas e o desenvolvimento rural. Estas políticas influenciam a ação dos agricultores familiares, pois, neste contexto, novos papéis são atribuídos aos atores sociais que interagem localmente na implementação de projetos e programas desenvolvidos a partir das dinâmicas dos territórios, seguindo os interesses dos atores em nível local, ou as orientações das políticas públicas de desenvolvimento territorial. São destas oportunidades que os jovens rurais devem se apropriar. O PEJR pode reposicioná-los no campo de possibilidades da agricultura familiar, qualificando-os para as novas estratégias profissionais rurais nas Unidades Familiares e nos territórios (PEJR, 2010).

O PEJR se baseia no documento do Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF para fazer formação com o jovem rural no território para exercer atividades na organização dos agricultores, na elaboração de projetos de produção de comercialização, na construção de agroindustrias familiares, na recuperação da biodiversidade, no acesso a políticas públicas e na multiplicação da agroecologia. Dito de outra maneira, os documentos do MDA e CONDRAF...

> [...] admitem que o ***jovem rural no território pode ser qualificado para exercer um rol de atividades***, como fortalecer e incentivar formas de organização dos agricultores familiares; ser gestor público e agente da sociedade civil na elaboração e assessoria de projetos voltados para a produção, transformação e comercialização; apoiar a construção de redes agroindustriais familiares e reestruturar as existentes; desenvolver arranjos produtivos locais voltados para a conservação e recuperação da biodiversidade e a diversidade de produtos da agricultura familiar; e integrar as políticas públicas que permitam o acesso a mercados. Além disso, há a definição de que a família, nos territórios, se constitui multiplicadora do conhecimento agroecológico, supondo-se a complementaridade que deve ocorrer entre a qualificação do jovem e a da sua família nos contextos dos territórios em que vivem. (PEJR, 2010, p. 4, grifo nosso).

Neste novo contexto de desenvolvimento rural os jovens devem ter a capacidade de se articularem em redes empreendedoras com atores de interesses convergentes nas várias escalas do território. Esta mediação entre os atores do território configura o significado da participação política para o PEJR. O Programa tem a intenção de propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências que permita aos jovens realizarem estas tarefas de maneira protagonista. Este fato confirma o que já havíamos afirmado, a partir de Bernardo Mançano Fernandes (2009), de que no Paradigma do Capitalismo Agrário as ênfases do debate se dão em torno dos processos de integração aos mercados capitalistas, analisando tendências, logísticas, redes, preçosetc. Dessa forma, o protagonismo político ganha um significado de subalternidade ao capital no PCA.

> O novo contexto do desenvolvimento rural sustentável e solidário requer dos jovens rurais ***capacidade para articular redes entre atores com interesses convergentes, em torno de empreendimentos econômicos, tecnológicos, sociais, políticos ou culturais***. ***A articulação de redes empreendedoras, por sua vez, requererá do jovem a participação política*** no sentido amplo, entendendo-a não restrita a contextos partidários, mas como as ***capacidades de mediação e de articulação, seja em torno de projetos coletivos privados ou a partir da intervenção pública.*** A articulação de redes no território, referidas a atores do espaço mais próximo ou dos mais distantes, exigirá do jovem o desenvolvimento de habilidades para se organizar coletivamente e gerir, de modo compartilhado, as ações em prol do desenvolvimento rural com enfoque territorial. A articulação de redes demanda a interação dos

> atores envolvidos em suas ações, requerendo ***habilidades e competências*** relacionadas à participação cívica e à deliberação coletiva. Neste novo contexto rural, os jovens e suas famílias são chamados a transcender as ações desenvolvidas estritamente em nível familiar e de vizinhança, instigados a adentrar, de ***modo protagonista***, as esferas públicas. (PEJR, 2010, p.4, grifo nosso).

De acordo com LA, a visão de agricultura familiar e desenvolvimento territorial rural do Instituto Souza Cruz estão embasadas nas elaborações teóricas do Paradigma do Capitalismo Agrário: Ricardo Abramovay, José Eli da Veiga, Sérgio Shneider, Arilson Favareto, Wilson Shmited. É a partir destes autores que eles fazem o debate a respeito da ***agricultura familiar, pluratividade, multifuncionalidade, de uma nova relação entre o rural e o urbano, território, segurança alimentar e capital social.*** Esta afirmação confirma a nossa hipótese de que essa experiência de Educação do Campo tem como base de interpretação do campo os teóricos do PCA, configurando uma experiência de Educação do Campo a partir de outro paradigma.

> Eu acho que a gente tem assim três grandes influências, essas três grandes influências longe de se tornarem unanimidade, né, porque isso varia de lugar *pra* lugar, elas constituem uma base teórica forte. Eu acho que a primeira base teórica é a ideia de ***agricultura familiar e desenvolvimento territorial,*** que o programa *pra* ser montado ele bebeu de algumas fontes, em termos de ***agricultura familiar***, principalmente né, a gente *tá* envolvido conceitualmente com nomes como o ***Arilson Favareto,*** que é da universidade Federal do ABC, nomes como ***Sérgio Shneider,*** lá da Federal do Rio Grande do Sul, o ***Ricardo Abromovay e Veiga,*** da Universidade de São Paulo. Principalmente essas quatro pessoas, são as pessoas que montam, né, no Brasil, as principais construções teóricas sobre mudança recente e ***agricultura familiar, pluratividade, multifuncionalidade com uma ideia de uma nova relação entre o rural e o urbano*** a partir de definições que são diferentes das definições formais e estatísticas, por exemplo, que o IBGE adota. ***Noção de território, noção de capital social,*** também, né, que *tá* muito nas obras de Abromovay e Veiga, né. E por fim eu acrescentaria aí um trabalho muito grande de algumas pessoas que tão na Universidade Federal de Santa Catarina, é o caso do ***Wilson Schmitt,*** que é conhecido ai como Feijão, e do ***Ademir Casela***, que são pessoas que tem se dedicado ai a essa questão de ***agricultura familiar***, enfim, ***segurança alimentar*** também, mais principalmente a ***noção de território***. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

Nesta mesma perspectiva, SB, gerente executivo do CEDEJOR, afirma que as influências principais do CEDEJOR são as definições de agricultura familiar e de território do MDA e que trabalham com o conceito de novo rural de José Eli da Veiga.

> Então, a definição por agricultor familiar se deu muito pela própria história do CEDEJOR, né, onde o CEDEJOR foi montando os seus centros de formação, né. E daí bastante influenciado aí por discussões que tinham dentro do ***Ministério do Desenvolvimento Agrário***, né, em termos de ***território e agricultura familiar***, nós fomos definindo por essas linhas, né. [...]. Diversas obras, diversos autores, né. Por exemplo, hoje nós trabalhamos aí com o novo rural, então é influência de quem? do ***José Eli da Veiga*** que trouxe essa discussão, então... (CEDEJOR, Nov. 2011).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Na perspectiva de Arilson Favareto[218], os principais autores que fazem o debate da abordagem territorial do desenvolvimento rural são José Eli da Veiga; Ricardo Abramovay; Sergio Schneider e Arilson Favareto. Para ele, este debate vem a substituir a concepção do rural como sinônimo de agrário. Este conceito está relacionado com as novas dinâmicas espaciais e as novas formas de intervenção do Estado.

> [...] ***não faz mais sentido tratar o rural como sinônimo do agrário, que é preciso compreendê-lo, sobretudo, por sua natureza eminentemente territorial***. A emergência disso que se convencionou chamar de ***abordagem territorial do desenvolvimento rural*** já foi objeto de alguns importantes trabalhos (Veiga, 2000; Abramovay, 2003; Schneider, 2003; Favareto, 2006). Sua origem está relacionada, de um lado, ao reconhecimento de ***novas dinâmicas espaciais***, [...]. De outro lado, isso acontece num momento histórico também marcado por um certo realinhamento dos instrumentos tradicionais de promoção do desenvolvimento. A descentralização das políticas e também da atividade industrial, associada à redução e a um certo ***redirecionamento da intervenção estatal***, contribuiu para que, particularmente nos meados dos anos 1980 e nos anos 1990, se instituísse um padrão em que, em lugar dos investimentos diretos e de corte setorial***, caberia ao estado criar condições e um certo ambiente a partir do qual os agentes privados pudessem, eles mesmos, fazer a alocação, supostamente mais eficiente, dos recursos humanos e materiais***. Aqueles processos sociais e econômicos de corte eminentemente territorial, e não mais meramente setorial, e esse novo padrão são, em síntese, as principais razões da emergência e consolidação dessa nova abordagem. (FAVARETO, 2010, p. 299, grifo nosso).

Para José Eli da Veiga, uso do conceito de "[...] 'DT: desenvolvimento territorial' [...] tende a substituir a tradicional expressão 'desenvolvimento regional', pois permite uma referência simultânea ao desenvolvimento local, regional, nacional, e até continental (no caso da Europa)". (VEIGA, p.17, 2002). De acordo com Sergio Shneider a utilização deste novo conceito relacionado ao desenvolvimento rural é fruto das transformações políticas e econômicas que ocorreram no Estado e na sociedade civil e que se desdobraram em políticas públicas para área rural.

---

[218] "[...] Arilson Favareto escreveu: ***Paradigmas do Desenvolvimento Rural em Questão*** que acaba de receber o prêmio de melhor tese de doutorado de 2007 da prestigiosa Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (Anpur). Longe de ser um trabalho técnico ou restrito aos interesses específicos dos "agraristas", o livro de Favareto é a melhor introdução em língua portuguesa ao estudo de um tema que, infelizmente, até aqui ainda não repercutiu em nossas políticas públicas: o desenvolvimento territorial. O livro é importante não só pela maneira didática como organiza a discussão em torno de desenvolvimento e ruralidade nos países centrais e em desenvolvimento, mas, sobretudo, pela visão que oferece a respeito do sentido do desenvolvimento territorial". (ABRAMOVAY, 2007, p. 2).

> [...] foi fortemente influenciada pelas transformações sociais, políticas e econômicas que se operaram no âmbito do Estado, dos atores da sociedade civil e nos enfoques analíticos dos próprios estudiosos e analistas. Foram estas mudanças gerais que influenciaram as discussões específicas sobre o tema do desenvolvimento rural, desdobrando-se em políticas governamentais direcionadas para a reforma agrária, o crédito para agricultura familiar, o apoio aos territórios rurais, o estímulo a ações afirmativas para mulheres, jovens, aposentados e negros. (SHNEIDER, 2010, p. 30).

Para José Eli da Veiga, existem três temas centrais para discussão complexa do desenvolvimento territorial: ***a recomposição dos territórios, os sistemas produtivos locais e o meio ambiente.*** O cerne da sua discussão de desenvolvimento territorial é a formação de ***territórios competitivos***. Os sistemas produtivos locais estão relacionados com as vantagens de formação de proximidades e de interdependência entre as empresas. O efeito desta combinação é favorável a competitividade dos territórios. Este fenômeno começou a ser analisado no final do século 19 por um economista chamado Alfred Marshall. Ele observou o efeito existente da interação entre empresas que formavam um conjunto de cooperação entre elas. Ele denominou estes espaços – aglomerações - de distritos industriais.

> Os ***sistemas produtivos locais***, ou simplesmente os "SPL", correspondem a um fenômeno analisado de forma pioneira no final do século 19 por um dos principais teóricos da economia moderna: ***Alfred Marshall***. Em várias localidades da Grã Bretanha havia se consolidado um tipo de estrutura produtiva formada por ***empresas de pequeno ou médio porte que, mesmo sendo concorrentes, também se ajudavam ao atrair fornecedores***, formar um mercado de trabalho especializado, respeitar e divulgar um mesmo padrão de qualidade, e até ***cooperar em certos esforços de inovação e formação***. Marshall escreveu que nessas localidades percebia-se uma espécie de "atmosfera" contrária à concentração empresarial resultante das chamadas economias de escala. E chamou essas peculiares estruturas produtivas locais de "distritos industriais", pois o *district* era (e continua a ser) uma unidade básica da divisão territorial do Reino Unido. (2003, não paginado, grifo nosso).

No concerne à busca pela ***competitividade***, o meio ambiente passa ser fundamental, tendo em vista que a degradação ambiental é um problema para algumas regiões. O patrimônio natural passa a ser um trunfo para o desenvolvimento, principalmente, no que se refere às práticas do turismo ecológico, da biotecnologia, do extrativismo de princípios ativos dos remédios etc. A apropriação da natureza de maneira sustentável passa a fazer parte do discurso do capitalismo no debate de desenvolvimento territorial, e este é apropriado pela Educação do Campo no PCA.

> Mas a competitividade de uma ***aglomeração*** ou de uma ***microrregião*** pode ser facilmente comprometida pela degradação ambiental. E para as microrregiões que não abrigam aglomerações, a qualidade ambiental pode se tornar o principal trunfo do desenvolvimento. Nesses casos, é bem freqüente que a melhor ferramenta de desenvolvimento local passe a ser o patrimônio natural, que também costuma estar ligado a alguma forma de patrimônio histórico-cultural. (VEIGA, 2003, não paginado, grifo do autor).

O patrimônio natural passa a ser uma característica de atração de investimentos por parte de empresas. Estes territórios passam a ter uma identidade que auxilia na conquista de novos segmentos do mercado se tornando o diferencial nos processos de competição.

> Além disso, também é o ***patrimônio que permite a diferenciação, um fator crucial no processo de competição entre os territórios na luta pela atração de investimentos***. [...] ***a valorização do patrimônio é um meio de criar recursos específicos com o envolvimento dos atores locais***. Isso permite principalmente a construção de uma imagem de marca identitária do território, da mesma forma que uma empresa elabora cuidadosamente um símbolo que a ajude a fidelizar uma clientela, ou conquistar um novo segmento de mercado. Por isso, a valorização do patrimônio natural e histórico-cultural é muito mais um processo de construção do que uma herança. É fundamental que o maior número de atores se engajem nessa valorização. Não somente as pessoas, mas, sobretudo, as empresas, que devem ser incentivadas a investir no plano simbólico como forma de ancorá-las ao território. (VEIGA, 2003, não paginado, grifo nosso).

Outra influência marcante do PEJR e da concepção de Educação do Campo do PCA é o debate acerca da formação do capital social no desenvolvimento territorial. Este é entendido como uma qualidade coletiva que condiciona as reações de um território aproveitando e criando vantagens competitivas no território.

> [...] àquilo que tem sido chamado de "formação de capital social". Isto é, a idéia segunda a qual é a existência de um mínimo de confiança coletiva que condiciona a reação de um território ao esgotamento de atividades lucrativas que até então garantiam seu progresso. Também é ela que condiciona a reação desse mesmo tipo de município a uma crise, quase sempre motivada por difíceis combinações de fatores externos e internos. (VEIGA, 2003, não paginado, grifo nosso).

Neste contexto é que surgem as instituições como o Instituto Souza Cruz e o CEDEJOR, responsáveis por auxiliar em fazer "costuras bem feitas entre atores privados e públicos" para promover o desenvolvimento territorial por meio de projetos pertinentes. Em outras palavras: "[...] ***o desenvolvimento dos territórios resulta essencialmente de costuras bem feitas entre atores privados e públicos que - apoiados em instituições adequadas - formulam e propõem projetos pertinentes e mobilizadores***. [...]". (VEIGA, 2003, não

paginado, grifo nosso). Podemos observar a influência desta visão na fala do gerente executivo do CEDEJOR, SB, acerca do território, definido como conjunto de atores públicos e privados que resolvem problemas em comum.

> ***Território é a junção de diversos atores***, sejam eles ligados ao setor público ou privado, que sentam na mesma mesa *pra* discutir ***problemas em comum e soluções em comum***. Então, isso é uma definição bem simples, né, do que seria o território. E cada qual com o seu potencial, com os seus conhecimentos, junto com os demais promovem ações que pode desenvolver o ambiente que é comum, né, que é o território. (CEDEJOR, Nov. 2011).

O ponto principal de divergência no que concerne ao debate de desenvolvimento territorial entre o PQA e o PCA é que no Paradigma do Capitalismo Agrário não se compreende que a conflitualidade é parte inerente do processo de desenvolvimento no capitalismo. Corroborando neste sentido, Bernardo Mançano Fernandes afirma: "[...] conflito agrário e desenvolvimento são processos inerentes da contradição estrutural do capitalismo e paradoxalmente acontecem simultaneamente". Para Bernardo Mançano Fernandes, as famílias camponesas se reproduzem por meio do conflito e do território. Os assentamentos são parte desse conflito. E, ao contrário do que defende o PCA, os camponeses nem sempre aceitam as políticas de mercantilização de suas vidas, pois elas não têm apresentado resultados amplos de ressocialização que possam impedir ou convencerem as famílias camponesas a abandonarem suas ações. Consideramos que a conflitualidade e o desenvolvimento atuam concomitantemente transformando paisagens e territórios. Temos duas formas de desenvolvimento distintas, a do agronegócio e a da agricultura camponesa. Um vive da destrritorialização do outro. O conflito nestas duas formas de desenvolvimento é permanente. Negar o conflito é defender a ideologia disseminada pelo agronegócio.

> ***A conflitualidade e o desenvolvimento*** acontecem simultâneos e consequentemente, promovendo a transformação de territórios, modificando paisagens, criando comunidades, empresas, municípios, mudando sistemas agrários e bases técnicas, complementando mercados, refazendo costumes e culturas, reinventando modos de vida, reeditando permanentemente o mapa da geografia agrária, reelaborado por diferentes modelos de desenvolvimento. A agricultura camponesa estabelecida ou que se estabelece por meio de ocupações de terra e implantação de assentamentos rurais, resultantes de políticas de reforma agrária, promovem conflitos e desenvolvimento. A agricultura capitalista, na nova denominação de agronegócio, se territorializa, expropriando o campesinato, promovendo conflito e desenvolvimento. [...]. (2009, p. 6, grifo do autor).

Com base nas argumentações apresentadas, vimo que a perspectiva política-ideológica-utópica presente no Paradigma do Capitalismo Agrário é a de que é possível se atingir a justiça, solidariedade, igualdade, dignidade e bem-estar individual e coletivo sob o modo de produção capitalista. Esta é uma divergência fundamental entre os Paradigmas, pois para o Paradigma da Questão Agrária, todas estas questões são estruturais, logo, suas soluções só podem ser alcançadas em outro modelo social, pois a essência do capitalismo é a desigualdade/exploração/opressão, sem estes elementos não existe o capitalismo. Por conseguinte, este território homogêneo que possibilitaria alcançar estas condições favoráveis, não pode ser visualizado no Paradigma da Questão Agrária. Dessa forma, fica clara a distinção teórica-politica-ideológica de desenvolvimento territorial nos dois paradigmas. No PQA, a dinâmica da sociedade não se faz fora do processo de conflito e contradição. Que geram os movimentos de construção/destruição de territórios/territorialidades capitalistas e não-capitalistass. O desenvolvimento territorial camponês só é possível no embate com a territorialização do capitalismo no campo. Pelo contrário, o PEJR, fundamentado no PCA, substitui o conflito pela competição entre territórios ganhadores ou perdedores a partir da aliança estabelecida de parceria entre classes distintas em um mesmo território. O camponês, enquanto agricultor familiar multifuncional, deixa de ser uma classe e um modo de vida anticapitalista para ser mais um excelente reprodutor de atividades essenciais para o mercado e gerador de desenvolvimento em conjunto com o agronegócio.

6.10–O PROGRAMA DE EMPREENDERORISMO DO JOVEM RURAL: A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

Para sabermos o histórico dessa relação Educação do Campo-Empreendedorismo, o professor MM, ex-consultor do ISC, nos conta como foi o processo para a introdução dessa temática no ISC.

> [...] Tudo começou em dois mil e três quando o LA, que hoje é o gerente, ele era assessor de projeto social do Instituto e parece que numa reunião com a diretora, então, a LS... eles perceberam que o Instituto *tava* vivendo uma mudança de foco naquela época, você deve ter visto sobre isso, que quando o Instituto foi criado no início dos anos dois mil ele tinha múltiplos focos, entre eles a questão do empreendedorismo do jovem rural. A partir de dois mil e três, depois de alguns anos já atuando com esses múltiplos focos, o Instituto percebeu (isso me disseram na época) que se ficasse uma frente muito ampla de iniciativas na área de investimentos social privados, ter uma parcela de responsabilidade social de uma empresa, não teria o impacto desejado, não teria a eficiência desejada no sentido do que o Instituto *tá* investindo em nome da Souza Cruz. Nessas áreas que chamamos de responsabilidade social precisa ter resultados, precisa fazer a diferença e, por isso, que entre tantas frentes que o Instituto *tava* envolvido, decidiu optar por uma, e na época a decisão foi pelo chamado

> empreendedorismo do jovem rural, tinha se eu não me engano Educação para valores, Educação para o meio ambiente, tinha algumas que depois você pode pegar os documentos iniciais e ver tudo. Isso era na época e depois eu vi que tinha sentido de que não necessariamente esse era o trabalho, o foco de maior visibilidade, de maior números, os outros tinham um impacto muito maior, por exemplo, educação igual para valores vinham uns cem mil alunos de escolas públicas do Brasil inteiro, foi feito junto com o professor Antonio Carlos Gomes da Costa, já falecido inclusive, que foi um dos redatores do ECA, o Estatuto da Criança e da Adolescência que foi um programa muito interessante que era de apoio á escola pública como muitos outros por ai que a gente já ouviu falar, mas que buscava justamente ter uma perspectiva curricular transversal visando a questão dos valores, os valores *pra* cidadania, valores *pra* democracia, não intervia diretamente na questão do ensino indisciplinar formal, mas era um trabalho bastante interessante. Só pra exemplificar com a questão do empreendedorismo do jovem rural que já existia né, chamado PEJR hoje, que deu a origem ao CEDEJOR, mais o que o AL e a LS me falaram na época era que de todas essas iniciativas a que eles percebiam que era a melhor chance de uma visibilidade maior no sentido de fazer a diferença seria justamente à ***questão do empreendedorismo do jovem rural que tem a ver com uma nova proposta de Educação no Campo justamente pela invisibilidade dessa questão na época, diferentemente de outras áreas em que as empresas estavam se voltando pra questão social, né***, ou então se redimensionando, porque na verdade é muito antigo, você pega a Fundação Bradesco, por exemplo, são mais de quarenta anos com projeto de educação que tem lá seus motivos de ser, sei lá, não vou entrar no mérito da questão, mais ele existe, só que agora *tá* tomando um novo fôlego a partir dos anos oitenta, anos noventa principalmente com a questão do neoliberalismo, um redimensionamento da ação estatal em campo social em que as empresas foram, vamos dizer assim, convidadas, estimuladas ou perceberam uma chance de intervenção, de iniciativa que pudesse melhorar a sua imagem e o Instituto daqueles quatro focos preferiu continuar justamente por isso, não percebiam nenhuma organização, a OCIP ou alguma organização forte participando disso e percebeu que era uma chance realmente de fazer um trabalho que eles queriam na época que tivessem a diferença. (MM, Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

O empreendedorismo é uma das grandes utopias dos teóricos que defendem a manutenção do capitalismo. Sua concepção central perpassa o cerne do discurso dominante no capitalismo: os mais eficientes tem a possibilidade de progredir e ascender socialmente e economicamente. E a crença no empreendedorismo vai além, pois pode ser a solução para gerar e distribuir a renda. Neste sentido, vamos apresentar a noção de empreendedorismo em vários autores, a pedagogia empreendedora e o empreendedorismo praticado pelo PEJR.

Para José Carlos Assis Dornelas, a melhor definição do empreendedorismo é a transformação de ideias em oportunidades que levará a negócios de sucesso. Em suas palavras: "[...] Empreendedorismo é envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam à transformação de ideias em oportunidades. E a perfeita implementação destas oportunidades leva á criação de negócios de sucesso". (2005, p. 40). Para isto, é necessário ter o espírito empreendedor, que envolve emoção, paixão, impulso inovação[219], risco e instituição, mas, também, racionalidade para fixar metas e objetivos, ou seja, ser estratégico

[219] Aqui podemos notar a influência desta concepção na definição do agricultor profissional presente no PCA.

(CHIAVENATO, 2008). Neste contexto, Idalberto Chiavenato (2008) faz uma ressalva de que o empreendedor bem-sucedido não é aquele que apenas consegue criar o próprio negócio, mas é aquele que sabe geri-lo. Em suas palavras:

> Para ser bem-sucedido, o empreendedor não deve apenas saber criar seu próprio empreendimento. Deve também ***saber gerir seu negócio para mantê-lo e sustentá-lo em um ciclo de vida prolongado e obter retornos significativos de seus investimentos***. Isso significa administrar, planejar, organizar, dirigir e controlar todas as atividades relacionadas direta ou indiretamente com o negócio. (CHIAVENATO, 2008, p. 7, grifo nosso).

Existem duas visões sobre o empreendedor: como articulador de redes e como agente de inovação. Estas duas abordagens podem ser unidas na proposição do empreendedor como criador de redes submetidas a graus variados de inovação. Na concepção do empreendedor como um criador de redes - visão mais próxima do PEJR - o empreendedor não é considerado como um ator atomizado e auto-suficiente. Ele é visto como um articulador, com capacidade de unir e conectar diferentes atores e recursos dispersos no mercado e na sociedade, agregando valor à atividade produtiva (VALE; WILKINSON; AMÂNCIO, 2008). Neste sentido, o empreendedorismo é o método mais eficiente para fazer a ligação entre a ciência e o mercado. O empreendedorismo pode mudar significativamente uma área ativando a economia. Por isso, ele deveria ter se tornado um elemento central no desenvolvimento econômico.

> [...] o empreendedorismo atualmente é o método mais eficiente para ligar ciência e mercado, criando novas empresas e levando novos produtos e serviços ao mercado. Essas atividades empreendedoras afetam de modo significativo a economia de uma área ao construir sua base econômica e gerar empregos. Dado o seu impacto na economia global e no nível de emprego em uma área, é de admirar que o empreendedorismo ainda não tenha se tornado mais central no desenvolvimento econômico. (HISRICH; PETERS; SHEPHERD, 2009, p. 38).

De acordo com Fernando Dolabela[220] (2011), o empreendedorismo é um elemento fundamental para a construção do bem-estar coletivo. Além disso, é um dos caminhos para alcançar a liberdade. No Brasil, o tema central do empreendedorismo deve ser o desenvolvimento social, e a prioridade é o combate à miséria por meio de geração e distribuição de renda. Todavia, faz uma ressalva - que é fruto de seu pensamento utópico de que é possível controlar e reformar o capitalismo – "[...] para produzir tais resultados o

[220] Para José Eli da Veiga (2003), este é o principal divulgador do empreendedorismo no Brasil.

empreendedorismo não pode ser um instrumento de concentração de renda, de aumento de diferenças sociais ou uma estratégia pessoal de enriquecimento". (2011, não paginado). Para isto, o empreendedorismo não pode ser uma preocupação individual, ele tem que estar relacionado com a geração de riquezas para todos. Este sentido aplicado ao empreendedorismo faz com que ele não seja apenas um conceito econômico, mas que tenha, também, uma conotação social, sendo guiado pelo preceito ético de utilidade para todos. O empreendedorismo é uma forma de ser, não se limita ao fazer, não importando a atividade desempenhada empreendedor. Poderíamos ter, então, o empregado-empreendedor, o pesquisador-empreendedor, o empreendedor comunitário, o funcionário público empreendedor etc.

O empreendedorismo permite que as pessoas e as comunidades consigam gerar processos de auto-suficiência, tendo em vista que "a pobreza é a incapacidade do ser humano aproveitar seu potencial para desenvolver-se". Vejamos nesta asseveração que a pobreza deixa ser um problema estrutural do desenvolvimento desigual do capitalismo e recai sobre a responsabilidade do próprio indivíduo de ser próspero, eficiente, ou ao contrário, pobre e incapaz. Ou no sentido mais amplo, que aquela comunidade ou território não constrói os capitais sociais necessários para se desenvolver. Não buscam a associação e cooperação para competir com "os de fora". O empreendedorismo ajudaria, então, a desenvolver estes capitais sociais necessários para o desenvolvimento da comunidade.

> [...] que essas comunidades e essas pessoas são capazes de produzir processos de geração de auto-suficiência. ***Pobreza não é ausência de renda. Pobreza é a incapacidade de um ser humano utilizar seu potencial para desenvolver-se***. Como isso acontece? Desperdiçando sua própria energia, seus próprios recursos, seu capital humano e social. Então, estamos trabalhando com um vínculo muito estreito com o que se chama capital social, que é a capacidade de uma comunidade se associar e cooperar para se desenvolver. (DOLABELA, 2011, não paginado).

O "empreendedorismo sustentável", também, pode auxiliar na consciência ambiental. Com os problemas ambientais atuais a empresas que não se adequarem as normas de gestão ambiental, terão sua imagem prejudicada e poderão perder o espaço no mercado. Este discurso nos remete ao "capitalismo verde", o desenvolvimento sustentável neoliberal.

> Um novo conceito de empreendedorismo voltado para a sustentabilidade como meio para alcançar a sobrevivência e, logo, a prosperidade em todas as áreas em que o empreendimento situa-se. O planeta sofre com o aquecimento global, com o esgotamento dos recursos, poluição dos rios e mares, devastação das florestas tropicais, a extinção de diversos animais,

> inchaço da população nos centros urbanos, com aumento do desemprego e com isto aumento da pobreza, a população do mundo já está ficando preocupada e começando a adquirir produtos e serviços de empresas corretas, que usam na sua política de gestão de sustentabilidade, deixando de consumir produtos e serviços de empresas que só olham para o sistema econômico e, as mesmas tentem a sofrer uma queda significativa nos negócios, começarão a ter sua imagem prejudicada no mundo todo, pela imprensa, jornais, revistas. (DOLABELA, 2011, não paginado).

A este empreendedorismo preocupado com o social e o ambiental, Luiz Antonio Bernardi denominou de "empreendedorismo sistêmico". Ele cria "condições competitivas saudáveis" cujo foco não é apenas à competição. Em suas palavras:

> Ao contrário do comportamento competitivo, uma empresa estruturada num modelo sistêmico está inserida em um todo. Em total interação como o ambiente global, objetiva construir e manter laços lucrativos, mas numa relação diferente ganha/ganha. Um ***empreendimento que cria condições competitivas saudáveis***, em face das exigências ambientais, deve estruturar-se de forma adaptativa e integrativa e enfatizar um ***comportamento sistêmico***, em vez de unicamente competitivo. (2010, p. 55).

O PEJR tem se focado na conceituação do "empreendedor social", que de acordo com José Eli da Veiga, é o profissional que devido sua visão inovadora, tem capacidade de provocar mudanças sociais - é isto que se busca com os jovens rurais no PEJR. Em suas palavras:

> Embora a expressão "empreendedor social" possa estar sendo erroneamente usada para descrever líderes comunitários e gerentes de organizações sem fins lucrativos, as características de um "empreendedor social" [...] são específicas de ***um tipo de profissional único em sua visão, inovação e capacidade de provocar mudanças sociais.*** [...]. (2003, não paginado, grifo nosso).

No que diz respeito a educação empreendedora, para Fernando Dolabela (2011), no Brasil ela se difere daquela praticada na Europa, pois aqui temos desigualdades sociais mais intensas. Então, "Por ser um fenômeno cultural, o empreendedorismo exige soluções que tenham a nossa cara, o nosso jeito, o nosso sistema de valores, a forma brasileira de ver o mundo". (2011, não paginado). A abordagem tem que ser humanista e o seu objetivo não é o enriquecimento pessoal, mas o de preparar o indivíduo para participar ativamente da construção do desenvolvimento social, visando à melhoria de vida da população e a eliminação da exclusão social. A "pedagogia empreendedora" defendida pelo autor é aquela que possa provocar uma mudança cultural, de maneira democrática, autônoma e em rede.

> A ***Pedagogia Empreendedora*** e o empreendedorismo que eu defendo, que eu pratico, é aquele que pode provocar a ***mudança cultural***. Estamos falando de mudança, e não de transferência de um conteúdo cognitivo convencional. Estamos falando de uma nova forma de relacionamento entre as pessoas porque é esse relacionamento que estimula ou inibe a capacidade empreendedora. Um relacionamento fortemente hierarquizado, autocrático, tende a destruir a capacidade empreendedora. Já um ***relacionamento democrático, em rede, onde todos têm a mesma autonomia, têm o poder de influenciar seu próprio futuro e o de sua comunidade; tende a disseminar o empreendedorismo***. (DOLABELA, 2004, grifo nosso).

José Carlos Assis Dornelas elenca algumas habilidades que deveria ser focada em todos os cursos de empreendedorismo[221]. Estas habilidades a serem focadas seriam as seguintes: a identificação e análise e oportunidades; como preparar um plano de negócios; como identificar fontes e obter financiamento para o novo negócio; e como gerenciar e fazer a empresa crescer. Estas habilidades são classificadas em três áreas básicas: técnicas, gerenciais e características pessoais. O autor descreve cada uma delas assim:

> As habilidades técnicas envolve saber escrever, saber ouvir as pessoas e captar informações, ser um bom orador, ser organizado, sabe lidar e trabalhar em equipe [...]. As habilidades gerenciais incluem as áreas envolvidas na criação, desenvolvimento de uma nova empresa: marketing, administração, finanças operacional, produção, tomada de decisão, controle das ações da empresa e ser um bom negociador. Algumas características, pessoais [...] incluem: ser disciplinado, assumir riscos, ser inovador, ser orientado a mudanças, ser um líder visionário. [...]. (2005, p. 40).

Uma das grandes defensoras de uma Educação do Campo Empreendedora é Kátia Abreu[222], a maior representante hoje do agronegócio brasileiro. Diz ela que o ensino do empreendedorismo é muito importante para o jovem que vive no campo, pois lhe falta uma educação de qualidade, e o empreendedorismo é a possibilidade desse jovem progredir e continuar no campo. Assim como a Educação do Campo no PCA, sua fala sempre se dá no

[221] Quanto a formação de empreendedores, ele faz uma ressalva, que os empreendedores inatos continuarão existindo, e continuarão sendo referência de sucesso, mas muitos outros podem ser capacitados para serem empreendedores. Mas, o ensino do empreendedorismo não garante a geração de novos mitos como Bill Gates, Silvio Santos, Olavo Setúbal e Antônio Ermírio de Moraes. Mesmo assim, o ensino de empreendedorismo ajudará na formação de melhores empresários, melhores empresas e maior geração de riqueza ao país (DORNELAS, 2005).

[222] 49 anos, elegeu-se senadora em 2006 pelo DEM-TO e é formada em Psicologia. Foi a primeira mulher a assumir a presidência da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), entidade que reúne os produtores de alimentos do País. Ex-dirigente do Sindicato Rural de Gurupi e da Federação da Agricultura do Tocantins, exerceu mandato de deputada federal de 2000 a 2006. (REVISTA SUSTENTABILIDADE DO CAMPO, 2011).

sentido de eliminar as diferenças existentes entre os grandes e os pequenos agricultores. Vejamos em suas palavras:

> O jovem que vive no campo não tem educação de qualidade, lazer ou acesso à moradia. O Estado os esqueceu e a cidade se torna a única saída para quem sonha com uma vida sem tantas carências. Para que permaneçam no campo e se dediquem à atividade rural, é preciso oferecer oportunidades de crescimento pessoal e profissional que respondam às suas expectativas. ***Ensinar a empreender é sempre uma boa resposta para o jovem, que aspira inovar, progredir e superar as dificuldades enfrentadas pela família no dia a dia da propriedade***. E isso precisa começar cedo, muito antes dos 18 anos. (2011, p. 9).

Para Kátia Abreu (2011), saber empreender e ter conhecimentos básicos sobre gestão e diferenciais de mercado permitem que o empreendedorismo e sucessão familiar caminhem juntos. Quanto mais informação os jovens tiverem, maiores serão as chances de o jovem fazer suas escolhas livremente, sem ver na cidade a única possibilidade de futuro. Ela diz que ***os filhos dos nossos produtores*** –sem diferenciação –tem que ter acesso à formação profissional sem precisarem migrar para a cidade. Permitindo valorizar e preparar profissionalmente quem tem vocação e disposição para trabalhar no campo.

Neste contexto do empreendedorismo no campo, o PEJR é uma experiência de Educação do Campo construída na perspectiva do Paradigma do Capitalismo Agrário que visa ***integrar segura e plenamente os jovens rurais no processo produtivo*** (SILVA, 2010), na perspectiva de "[...] promoção da Educação para o ***Empreendedorismo*** - uma das áreas de atuação do ***Instituto Souza Cruz***- com o objetivo de oferecer à esses jovens uma experiência voltada para o desenvolvimento humano sustentável". (SILVA, 2010, grifo do autor).

De acordo com o Instituto Souza Cruz, este programa "dedica-se ao desenvolvimento integral da juventude do campo, na busca de formas sustentáveis de geração de renda para a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais". (2010, não paginado). Para o Instituto, o "***fortalecimento da capacidade empreendedora"*** é algo capaz de influenciar positivamente em todas as dimensões do território: econômica, política, ambiental, social e cultural, promovendo o desenvolvimento territorial.

> O que se espera do jovem rural, então, é que ele seja um ***empreendedor***, no sentido amplo [...] em diferentes esferas: econômica, política, social, ambiental e cultural. Espera-se que atue como verdadeiro ***agente de desenvolvimento territorial*** [...]. Dessa forma, oferecer ao jovem rural formação humana, gerencial e técnica com ênfase no ***fortalecimento da sua capacidade empreendedora***, como propõem o Instituto Souza Cruze o

> Cedejor, parece ser a orientação adequada. (BEDUSCHI FILHO, 2006, p. 07, grifo nosso).

Beduschi Filho, mesmo dizendo que o empreendedorismo sozinho não é capaz de provocar mudanças sociais mais amplas, concorda que "estimular o ***empreendimento privado*** é condição importante para a afirmação do jovem na sociedade, como demonstram as experiências de alguns dos jovens rurais apoiados pelo Cedejor [...]". (BEDUSCHI FILHO, 2006, p. 07, grifo nosso). Na mesma perspectiva, Haddad afirma que a capacitação de jovens lideranças para o empreendedorismo é uma condição para enfrentar a ***competitividade*** existente em nossa sociedade globalizada e promover o desenvolvimento local endógeno. Em suas palavras, é necessário "[...] capacitar para o empreendimento, para liderar processos de geração de renda e de riqueza, para enfrentar os desafios da ***globalização competitiva***". (HADDAD, 2006, p. 17, grifo nosso).

É nítido que a "educação empreendedora" (LÓPEZ-RUIZ, 2006) tem o objetivo de difundir valores que são ideologicamente condizentes com o modelo neoliberal vigente. Impondo uma "cultura empreendedora" entre os camponeses. Algo alheio ao processo histórico de constituição de sua identidade territorial como modo de vida e como classe social. Podemos notar estes objetivos presentes nas afirmações de López-Ruiz:

> [...] difundir uma ***cultura empreendedora*** não é apenas difundir um conjunto de conceitos, conhecimentos e saberes testados e legitimados pela ciência como verdadeiros. É antes disso a difusão de normas e valores que orientam as condutas das pessoas em função de um dever ser, de como elas precisam ser a agir na vida, do que se entende como bom ou ruim, do que é esperado delas. (2006, p.20, grifo nosso).

O empreendedorismo é considerado, pelo autor, como algo que deveria ser inerente a todos os seres humanos e não era apara ser apenas privilégio de alguns. O empreendedorismo, para ele, é algo desejado pela grande maioria da população. Tentando demonstrar, a partir dessa premissa, que a educação empreendedora passa ser uma necessidade de um povo para suprir esse "desejo natural". Esta é a naturalização do empreendedorismo.

> Segundo o presidente do Sebrae: "o empreendedorismo não é o privilégio da iniciativa privada, ***o empreendedorismo é a atitude de um povo***". Em outras palavras, o empreendedorismo não seria apenas uma maneira de ser e de agir característica de alguns poucos empresários, seria (ou melhor, deveria ser) a atitude de um povo. Esta noção do empreendedorismo como uma atitude desejável na grande maioria da população parece ser uma boa

> síntese do sentido que prevalece na maioria dos usos atuais do conceito. [...]. (LÓPEZ-RUIZ, 2006, p. 18, grifo nosso).

Este conceito de empreendedorismo foi construído em oposição a acepção produzida pelo economista Joseph Schumpeter, há cerca de cem anos, considerado mundialmente como o "pai do empreendedor". (LÓPEZ-RUIZ, 2006). Este afirmava: "[...] o empreendedorismo é um tipo de atitude que só é acessível em proporção muito desigual e referida a relativamente poucos indivíduos [...]". (LÓPEZ-RUIZ, 2006, p. 19). O que o autor está afirmando é que, ao contrário do que pregava Joseph Schumpeter, o empreendedorismo não é privilegio de algumas pessoas, ou seja, não é dom, mas algo passível de ser aprendido e reproduzido.

> [...] Para o jovem Schumpeter, a atitude empreendedora é privilégio de algumas poucas pessoas – "muito menos numerosas que todas as aquelas que tem a possibilidade 'objetiva' de a desempenhar". Nesse sentido, ele dá um exemplo que não deixa dúvidas sobre o seu caráter restrito: é como a habilidade de cantar, afirmará, embora praticamente todo o indivíduo possa cantar, a aptidão para cantar não deixa de ser uma característica distintiva e o atributo de uma minoria. [...]. (LÓPEZ-RUIZ, 2006, p. 18-19).

É nesta perspectiva, que está alicerçada a constituição dos programas de educação empreendedora. O empreendedorismo entendido como habilidades passíveis de serem aprendidas. Neste sentido, algumas instituições disseminam esta iniciativa. No caso da "Educação do Campo Empreendedora" promovida pelo Instituto Souza Cruz é um exemplo dessa concepção neoliberal da "cultura do empreendedorismo", aplicada aos jovens-camponeses. Para "[...] ser empreendedor, um jovem hoje precisa desenvolver todo esse conjunto de aptidões, não já entendidas como disposições inatas, mas como habilidades e destrezas que podem ser ensinadas e apreendidas. [...]". (LÓPEZ-RUIZ, 2006, p. 20).

A formação do PEJR contempla as três vertentes - técnica, gerencial e humana - e, ao final de um ano (15 sequências de alternâncias), cada jovem desenvolve um projeto de empreendedorismo, uma proposta de negócio para gerar renda no campo, para a família e a comunidade (PEJR, 2011).

Em nosso trabalho de campo tivemos a oportunidade de acompanhar durante os dois dias 14 e 15 de dezembro de 2011 a apresentação dos projetos dos educandos do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural. Esta apresentação pela primeira vez foi considerada com sendo a I Amostra Nacional de Projetos de Jovens Rurais Empreendedores, pois foi realizada em todos os PEJR do Brasil simultaneamente. Pudemos observar como ocorre o processo de defesa dos projetos, como são formadas as bancas, o que os membros da banca cobram dos jovens empreendedores etc. Todas essas condições foram possíveis de ser observadas nestes

dois dias de apresentações. As apresentações eram feitas por blocos temáticos. As bancas são formadas sempre com um especialista na área, não necessariamente um especialista acadêmico, mas pode ser alguém que trabalhe na prática com o mesmo empreendimento, como também, profissionais de órgãos governamentais que são responsáveis por desenvolverem assistência técnica com produtores familiares. Mas, sempre terá na banca um Agente de Desenvolvimento Rural, ou seja, educando que se formou no CEDEJOR – Centro Sul e que possa dar a sua contribuição para o educando formando.

Sendo assim, participaram das bancas, além da Agente de Desenvolvimento Rural AP, umaprofessora do curso de Turismo da Unicentro do município de Irati/PR, o Secretário de Agricultura e Meio Ambiente de Guamiranga, uma Técnica em Artesanato em EVA, uma Manicure, um Técnico da Emater de Guamiranga, dois Pequenos Agricultores eum Técnico da Emater de Mallet.

Nos projetos apresentados tivemos temáticas relacionadas às atividades não-agrícolas: salão de beleza no meio rural, turismo rural, som automotivo e acessórios, artesanato em EVA, manicure e pedicure, contemplando a temática da pluriatividade dos territórios rurais. Nas temáticas ligadas às atividades agrícolas e/ou agropecuárias tivemos: bovinocultura de leite, olericultura orgânica, criação de codornas e produção de uvas. Vejamos na **Tabela 02** abaixo:

Tabela 2- Temáticas relacionadas às atividades agrícolas e não agrícolas

Atividades Agrícolas	Quantidade	Atividades Não Agrícolas	Quantidade
Bovinocultura	02	Salão de beleza	01
Olericultura Orgânica	03	Turismo Rural	03
Criação de Codornas	01	Som automotivo e acessórios	01
Produção de Uvas	01	Artesanato em EVA	01
		Manicure e Pedicure	01
Total	**07**	**Total**	**07**

Fonte: CEDEJOR Centro Sul (2011). Org. CAMACHO, R.S. (2012).

De acordo com os **Gráficos 01 e 02**, tivemos 50% de atividades agrícolas e 50% de atividades não-agrícolas nas temáticas dos projetos de empreendedorismo que foram defendidos no CEDEJOR Centro-Sul. As atividades não-agrícolas contemplam aquilo que autores como José Graziano da Silva (1999) e Sergio Schneider (1999; 2003; 2009; 2010) denominam de "pluriatividade", que, de maneira geral, seria como está composto "o novo rural brasileiro" formado de atividades agrícolas e de atividades não-agrícolas. Também, a existência de projetos de empreendedorismo que serão efetivados no espaço urbano, como por

exemplo, a loja de som automotivo e acessórios, se deve ao fato de que o PEJR baseado em José Eli da Veiga (2002; 2003), considera os municípios com menos de 50 mil habitantes como municípios rurais, logo, é onde residem os jovens rurais e, por isso, são lugares passíveis de serem implementados projetos de empreendedorismo.

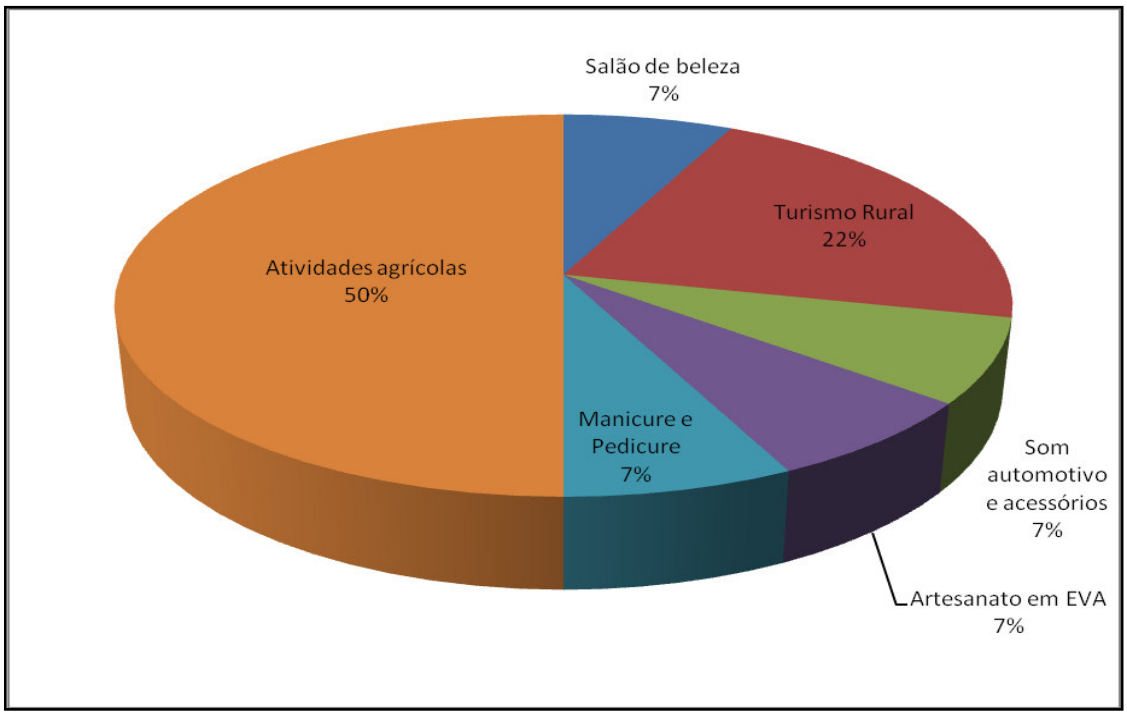


Gráfico2 - Atividades agrícolas
Fonte: CEDEJOR Centro Sul (2011). Org. CAMACHO, R.S. (2012).

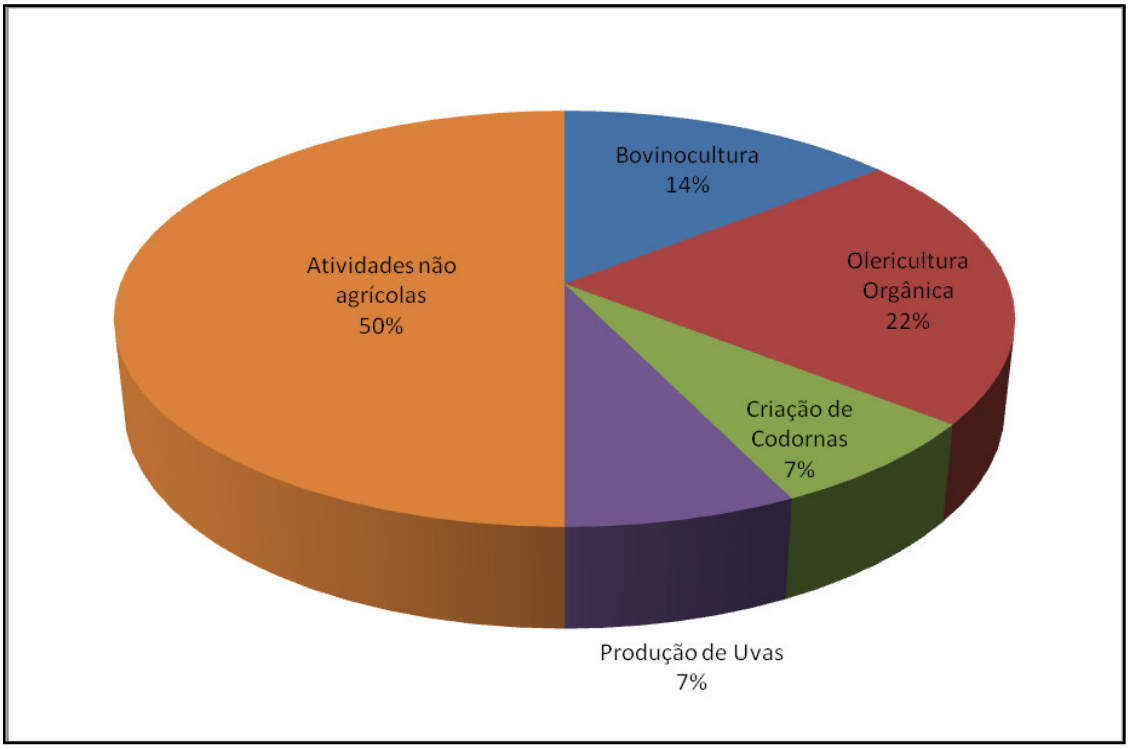


Gráfico 3- Atividades não agrícolas
Fonte: CEDEJOR Centro Sul (2011). Org. CAMACHO, R.S., 2012.

Podemos entender melhor a organização das apresentações, as temáticas e as bancas, observando as **Tabelas 03 e 04** que mostram o cronograma das apresentações:

Tabela 3 - Cronograma das apresentações do dia 14/12/2011

Horário	Nome dos educandos, temáticas e bancas
9h	**Emanuelle Iaczuk:** Exposição do seu PJER através de banner durante todo o evento. **Tema:** Salão de beleza no meio rural
9h	**Taciana Aparecida Mudrei:** Exposição do seu PJER através de banner durante todo o evento. **Tema:** Turismo Rural:Valorização da Cultura Ucraniana **Banca avaliadora**: Angela Guedes Moreira Lara (Unicentro – Irati) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
9h30	**Maria Goreti Harmatchuk** **Tema:** Turismo Rural **Banca avaliadora**: Angela Guedes Moreira Lara (Unicentro – Irati) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
10h30	**Ana Paula Lopes Motta** **Tema:** Agência de turismo rural **Banca avaliadora**: Angela Guedes Moreira Lara (Unicentro – Irati) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
11h	**Juliano Gonçalves Pereira** **Tema:** Empreendendo no meio rural: Som automotivo e acessórios. **Banca avaliadora**: João Carlos Marconato (Secretário de Agricultura e Meio Ambiente de Guamiranga) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
14h	**Taline Karin Alessi** **Tema:** Artesanato em EVA **Banca avaliadora:** Luciana Alessi Andrade Werffel (Técnica em artesanato em EVA) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
14h30	**Fernanda Teixeira** **Tema:** Manicure e pedicure: beleza no campo **Banca avaliadora:** Suéli Teresinha Moraes (Manicure) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
15h30	**Paulo Lucimar Martins Lemos** **Tema:** Bovinocultura de leite **Banca avaliadora:** Leandro José Sperotto (Técnico Emater de Guamiranga) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
16h	**Carlos Evandro Fernandes - Tema:** Bovinocultura de leite **Banca avaliadora:** Leandro José Sperotto (Técnico Emater de Guamiranga) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)

Fonte: CEDEJOR Centro Sul (2011). Org. CAMACHO, R.S. (2012).

Tabela 4 - Cronograma das apresentações do dia 15/12/2011

Horário	Nome dos educandos, temáticas e bancas
9h	**Ana Claudia de Deus** **Tema:** Olericultura orgânica: buscando a sustentabilidade **Banca avaliadora**: Jakson Neivert (Agricultor) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
9h30	**Jeferson Tiago Maneira** **Tema:** Produção de mudas olerícolas orgânicas **Banca avaliadora**: Jakson Neivert (Agricultor) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
10h30	**Bóris Miguel Lis** **Tema:** Produção deolerícolas orgânicas "temporão": plasticultura **Banca avaliadora**: Jakson Neivert (Agricultor) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
11h	**Lucas Giovanetti** **Tema:** Codornas de postura **Banca avaliadora**: Leandro José Sperotto (Técnico Emater de Guamiranga) e Aline Pontarolo Heinen (Agente de Desenvolvimento Rural)
13h30	**Igor Demeterco** **Tema:** Produção de uvas **Banca avaliadora:** Rogério Almeida (Técnico da Emater de Mallet) e Davi Lubatcheuski (Agricultor)

Fonte: CEDEJOR Centro Sul (2011). Org. CAMACHO, R.S. (2012).

As apresentações foram feitas, em sua maioria, com *slides*, e em dois casos, também houve a apresentação em painel (como podemos ver no anexo 3). A exposição deveria conter todos os itens principais de seus projetos, sendo eles: Análise do Diagnóstico, Foco do Projeto, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Metas, Justificativa, Metodologia e Viabilidades e Considerações Finais. Assim, cada um falava um pouco sobre a região onde mora, descrevia a sua unidade familiar e explicava do que se tratava o seu projeto e o fluxo de caixa.

Os membros que compunham a banca não tinham a intenção, como em uma banca de defesa de monografias, de discutir os pressupostos teóricos, ou mesmo, a forma de escrita do texto. A preocupação da banca era com a viabilidade do projeto ao ser implantado. Alguns pontos principais tocados pela banca eram as dificuldades de implantação do projeto, tais como no caso do turismo rural, por exemplo, quais eram os empecilhos infra-estruturais que dificultariam a chegada do turista ao local, como estradas etc., ou seja, alguns itens que vão além do que foi pensado para o projeto. Outro item discutido, na maioria dos casos, era a questão financeira, ou seja, o fluxo de caixa, quanto vai ser investido e quanto terá de retorno,

bem como, quanto tempo será necessário para liquidar a dívida. Outro ponto importante é com relação à necessidade de se pensar uma atividade econômica viável durante o período de implantação do seu projeto, tendo em vista que algumas atividades demoram até 03 anos para ficar pronto. Por exemplo, no caso da produção de uvas, a banca disse ao jovem empreendedor que esta atividade é parecida a um casamento, pois é um projeto para toda a vida.

Durante a exposição do projeto de empreendedorismo Artesanato em EVA, o que chamou atenção foi o fato de que o negócio já estava em andamento e a jovem rural-empreendora trouxe para a apresentação alguns de seus trabalhos para fazer a propaganda e vender, como podemos observar na **Foto26**. Inclusive a Técnica em artesanato em EVA que participou como membro da banca, era a sócia da jovem neste projeto.

Foto 26 - Exposição do Projeto de Empreendedorismo "Artesanato em EVA"
Fonte: Trabalho de campo (2011).

Dos projetos de empreendedorismo considerados pluriativos – não agrícolas – que enfatizam o novo rural e os municípios e territórios rurais, podemos citar este projeto de confecção de artesanato em EVA que é da TI[223].

> Bom, eu escolhi um ***projeto não-agrícola***, que é algo que o tema é o ***artesanato em EVA***. [...] não é pouco conhecido, mas é pouco divulgado, né. E é algo fácil de se fazer, algo que obtém renda, faz peça bonita, e é mais uma forma de haver mais uma atividade na família [...]. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Também, temos o projeto de empreendedorismo da Fn que pretende trabalhar com manicure e pedicure no campo. Em suas palavras:

> [...] o meu projeto é de ***manicure e pedicure*** no interior [no campo], porque tipo lá não tem isso sabe, desde um salão. Eu primeiro vou começar como manicure em 2014 que eu tenho uma meta de fazer... abrir tipo *pra* cortes, penteados, essas coisas. E agora eu vou fazer só, por enquanto, manicure. Bom é uma coisa que eu gosto muito porque eu já fazia tipo *pra* mim, *pra* minhas irmãs. [...] Quando eu fiz agora meu estágio aí eu já comecei a divulgar tipo lá falando que eu vou fazer isso, fazer aquilo. Aí é um lugar que a comunidade procura muito, aí pra eles fazer, ir no salão, eles tem que ir na cidade, né, e é longe... não é tão longe mais tem um gasto a mais. Aí como eu falei que vou fazer isso todo mundo lá ficou bem interessado [...]. Eu já faço unha, essas coisas, é bem bacana. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Outro projeto de empreendedorismo não-agrícola é de turismo rural da MG[224]. Ela pretende trabalhar com algo que é bem característico da região, a cultura ucraniana.

> Então, o meu projeto vai ser assim: como ***nossa cultura é ucraniana***, o meu pai com a minha mãe sabem cantar, daí eles vão cantar na hora da chegada dos turistas. E a primeira coisa que nós vamos fazer, vamos pegar uma trilha e vamos subir *pra* enxergar, que lá da frente de casa aparece a Serra da Esperança inteira. Daí vai ser a primeira coisa. Daí na segunda, que já é na volta, que é outra trilha, só que em volta, chega no monjolo *pra* ver, porque o povo da cidade nem conhece, nem eu, não conhecia. E daí tem mais uma cachoeira mais pequena que dá *pra* subir de corda, que é só degrauzinho assim. E a terceira é *pra* brincar, *pra* tipo se molhar lá e fazer o que quiser. Daí lá nós também temos SAF, Sistema Agroflorestal, daí dá... tipo meu pai pode explicar, temos um diagnóstico ambiental, e daí vamos ter um museu de coisas antigas, que lá tem um monte de coisarada. E daí quem quiser pescar lá tem o tanque, o que quiser fazer lá tem. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Tivemos, também, mais um projeto empreendedorismo relacionado ao turismo rural, mais especificamente, a abertura de uma agência de turismo rural pela AP. É importante ressaltarmos o comentário dela quando diz que escolheu este projeto por não morar no campo,

[223] Tenho 19 anos e sou do município de Imbituba na localidade (Corte) de Ouro.
[224] Eu tenho dezoito anos, e eu moro na região de Prudentópolis, Taboã.

mas ao mesmo tempo conviver com a ruralidade, ou seja, em seu município predomina o trabalho rural.

> Meu projeto é uma ***agência de turismo rural***. Como eu não sou da agricultura e nem *tô*... eu *tô*, de certa forma, no meio, né, da ***ruralidade*** e tal por morar num município onde a maioria do pessoal lida com a agricultura, né, então daí eu pensei em desenvolver um projeto mais voltado *pro* meio rural, porque eu gosto muito do meio rural e daí, também, eu pensei em fazer um projeto mais voltado *pro* meio rural, porque eu gosto muito do meio rural e daí eu pensei em fazer um projeto voltado *pra* tal. E descobri que aqui na região não tem nada parecido com isso, [...] daí eu pensei nessa possibilidade. [...]. Seria, na verdade, um agenciamento, né, [...] o meu projeto tem a implantação dele em Prudentópolis, porque é uma cidade maior, tal, mas não que não abrange toda a área aqui, né, porque daí pode pegar Guamiranga e tal. Daí, seria a parte do... auxiliar, por exemplo, uma pessoa que vem e que não tem conhecimento da região, dar assistência, [...] levar até a propriedade, né, também, ter as propriedades a serem visitadas cadastradas, né, as mais conhecidas de começo, daí quem sabe expandir o negócio. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Temos um projeto de empreendedorismo urbano que é de Jl. Ele pretende trabalhar com loja de acessórios de som automotivos em Guamiranga.

> Meu projeto é uma ***loja de som e acessórios automotivos***, que eu tenho também como meta uma *lan house* e loja de informática, né, que é uma coisa que aqui na cidade que eu moro, aqui em Guamiranga, não tem ainda. Que muitas vezes assim até eu mesmo já aconteceu de procurar algum produto, algum serviço e não encontrar e ter que gastar mais, sair pra outra cidade *pra* buscar isso. Então eu acho que se tiver alguma coisa desse porte aqui dentro da cidade vai ser viável tanto *pra* mim quanto *pros* demais moradores, né. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Nos empreendimentos agrícolas, temos o Ig que pretende fazer plantação de uva para substituir o fumo que é nocivo à saúde, tanto pela forma de colher, quanto pelo uso do veneno. A despeito de contar com a ajuda do pai, um produtor de uvas, presente em sua banca de defesa do projeto empreendedor, lhe disse que este é um projeto a um longo prazo, logo, ele precisaria pensar em como se manter ao longo dos três anos antes de começar a obter renda com o cultivo de uva. Ainda afirmou que "uva é que nem casamento, tem que ser um projeto de vida".

> Bom, meu projeto... eu quero plantar uva, né, então isso, por causo que nós *tamo* com esse fumo e tem o veneno "que Deus o livre", faz um mal o veneno "que Deus o livre", e a gente tem, quando é época de plantar ou colher, é tudo abaixado. Eu tenho problema nas costas, na coluna, e quero parar com isso, porque uva é de pé assim e usa menos agrotóxicos e... e não vai ser muito caro também. Que nem eu vou fazer um empréstimo, fazer um PRONAF que a gente paga em dez ano e o juro é pequeninho, e eu pago o juro com a produção. O juro não, o financiamento... da produção das uva. Vai ser em torno de uns vinte mil e meu pai *tá* me dando apoio *pra* fazer, falou que vai ajudar também, vai dar o terreno e vai ajudar na mão de obra também. (CEDEJOR, Nov. 2011).

Com relação aos Agentes de Desenvolvimento Rural, temos vários projetos que foram implantados e ajudaram na reprodução familiar de maneira sustentável, seguindo os preceitos do curso de "desenvolvimento sustentável". Como podemos averiguar alguns casos como o de Cs que implementou um projeto de ***agricultura alternativa***:

> O projeto que eu desenvolvi é sobre ***agricultura alternativa***, né, aonde ele abrange vários setores, né, é *pra* produção de ovos que fornece proteína *pra* propriedade, *pras* pessoas que lá vivem, eu e meus pais, é, e depois me fornece o adubo que eu faço a compostagem *pra* melhorar a terra *pra* produzir mais alimentos e aí mais *pra* frente quem sabe processar esses alimentos, né. (Prudentópolis, abr. 2011).

Outro exemplo é o de Jc[225], cujo projeto é de muda orgânica visando o desenvolvimento sustentável.

> O projeto é de ***muda orgânica***, ele tem um desenvolvimento sustentável, você pega o húmus que você tem na propriedade mesmo, pega casca de arroz, que tem na propriedade mesmo, vai gerando, *faiz* substrato, semeia, vende, isso é um ***desenvolvimento sustentável.*** . (Prudentópolis, abr. 2011).

Com relação à concepção de empreendedorismo praticada no PEJR, é importante ressaltarmos que todos os entrevistados sempre fizeram questão de evidenciar que se tratava de um empreendedorismo coletivo, algo que não diz respeito somente ao indivíduo, mas a toda a comunidade, ou seja, o empreendedorismo está relacionado ao desenvolvimento local, no caso, do território Centro-Sul, pois todos os CEDEJOR estão implantados seguindo a lógica dos territórios da cidadania em parceria com o MDA. Essa concepção de empreendedorismo está mais próxima do que é denominado de empreendedorismo social, sistêmico e em rede. Esse empreendedorismo busca construir uma forma desenvolvimento holístico, agregando todas as dimensões da realidade e não apenas a dimensão econômica, ou seja, pensando também, o social, o cultural e o ambiental. Essa é a principal influência da concepção empreendedora do PEJR. GM, do Instituto Souza Cruz, diz que o empreendedorismo trabalhado pelo Instituto não é um empreendedorismo empresarial individualista, mas sim, um empreendedorismo solidário que visa à formação de capital social, ou seja, a formação de valores como cooperativismo, associativismo etc. Em suas palavras:

[225] Tenho 19 anos, sou do Centro-Sul do Paraná, cidade de Imbituva na zona rural.

> O empreendedorismo, não aquele empreendedorismo empresarial né, individualista, a gente foca numa educação empreendedora no sentido de que esse jovem ele pode ser um agente de mudança né, a gente fala um pouco de ***formação de capital social***, então a gente defende o ***empreendedorismo solidário*** com outros valores como o ***associativismo, o cooperativismo, integrados a essa ideia de empreendedorismo***. [...]. (Instituto Souza Cruz, Mai. 2011).

De acordo com GM, o programa vai formando novos atores no campo que permanecem de maneira qualitativa, passando a ser agentes de mudança devido à nova postura que vão assumindo. Foi, a partir de 2003, que o Instituto decide que dentre as ações que implementava, que o foco seria o Jovem Rural de 16 a 29 anos. Apesar de o Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural existir desde 2001, é em 2003 que ele passa a ser o foco central do trabalho do Instituto. Como podemos visualizar nas **Fotos 27 e 28** tiradas no local (CEDEJOR Centro-Sul) onde os jovens desenvolvem suas atividades, o empreendedorismo é o conceito chave que interliga todos os outros assuntos abordados pelo Programa.

Foto 27 - O Ensino do Empreendedorismo
Fonte: Trabalho de campo (2011).

Foto 28 - O Empreendedorismo: temática principal do PEJR
Fonte: Trabalho de campo (2011).

Para o educando do PEJR, Jl, o empreendedorismo é você colocar em prática um negócio vantajoso, a partir da busca de informações sobre o assunto. É como pensar a sua propriedade como uma micro-empresa.

> Empreendedorismo... eu acho assim que o empreendedorismo é uma forma de você ver algo de vantajoso que tem *pra* você assim, alguma coisa que você tenha vontade de fazer, você buscar, se informar melhor, e realizar um projeto. Por exemplo, se você tem vontade de trabalhar com mel, tua propriedade tem suporte *pra* esse tipo de cultura, o que você precisa? Você precisa se informar melhor, tentar se aprimorar mais na área, e abrir um... ***como se fosse uma micro empresa***. Ser empreendedor, pelo que eu entendo, é você tentar desenvolver a tua propriedade, ***tentar desenvolver a tua vida por intermédio de algum negócio, algum empreendimento.*** (CEDEJOR, Nov. 2011).

Sobre o empreendedorismo, LA, gerente executivo do Instituto Souza Cruz, diz que este conceito está relacionado ao protagonismo de realizar inovações como forma de criar oportunidades para se alcançar o desenvolvimento. A concepção de empreendedorismo do Programa está relacionada a uma proposta coletiva e não individual, como normalmente é pensada, assim, não tem um significado estritamente econômico, mas perpassa as outras dimensões como o social e o cultural. É uma resignificação do conceito que para o PEJR significa aquisição de competências e habilidades que levam a um protagonismo juvenil

promovendo o desenvolvimento e formando um capital social. Visa mudanças qualitativas e quantitativas como forma de aproveitar o que o desenvolvimento territorial pode oferecer. Isto vai ser alcançado com a relação solidária e de cooperação entre indivíduos e instituições.

Esta relação entre ***empreendedorismo, capital social, protagonismo, desenvolvimento territorial e cooperação*** são conceitos que estão interligados a esta proposta. Todavia, o que não vemos dentro desta concepção é a noção de conflito, contradição, classes sociais etc. categoriais de análise da realidade embasadas no materialismo histórico e dialético. Isto quer dizer que essa construção teórica – política – ideológica não leva em conta essas relações. Não existe uma disputa territorial entre classes sociais distintas, mas sim, uma cooperação que levará o benefício a todos. Esta relação é o que eles vêm denominando de "empoderamento", ou seja, criar condições para que essas comunidades tenham a capacidade de se reproduzir de forma competitiva e sustentável.

LA afirma que este conceito está relacionado com outros temas que dizem respeito ao campo, como a sucessão familiar, segurança alimentar, gestão ambiental e, principalmente, com a "profissionalização dos agricultores familiares", servindo para que possam calcular as receitas, as despesas, analisar a viabilidade financeira e ambiental do seu projeto. Sempre com a perpectiva de gerar mais oportunidades para as pessoas que vivem em um determinado território.

> O conceito de empreendedorismo, né, nós entendemos que à medida que os indivíduos educados de forma consciente, reflexiva, transformadora, conseguem entrar no que a gente chamaria dos "códigos da modernidade", a possibilidade de entender determinados contextos, a possibilidade de agir politicamente em determinados contextos, além do domínio básico de algumas habilidades como escrita, leitura, cálculos, que são comuns ao contexto de educação, a gente acresceria ai a capacidade que esse indivíduo deveria ter de ler ***sinais no mercado***, ler sinais no seu contexto, e a isso a gente chama de empreendedorismo. ***A capacidade de observar uma determinada situação, avaliar como se insere nessa situação***, evidente que tem uma aproximação muito grande com o mundo do trabalho, com o mundo das profissões, o mundo profissional, ***a educação empreendedora tem a ver também com a profissionalização do campo,profissionalização das famílias, dos agricultores familiares*** e a partir daí diferenciar esse conceito de empreendedorismo de outras noções que às vezes a gente pode ter em mente quando toca essa palavra, né. Empreendedorismo é diferente, por exemplo, do empresariado, né, que é uma ação que em boa parte das vezes pode ser vista como isolado ou uma ***ação individualista***. Quando a gente forma um determinado jovem, não se espera que ele fecha a porteira da sua propriedade e passe a produzir, produzir, produzir, aferir lucro e se esqueça do seu contexto. ***O empreendedor pra nós é aquele que gera oportunidade pra si e para terceiros também, ele tem que olhar o seu contexto, tem que gerar oportunidades pras pessoas que vivem naquele determinado território***. Portanto, o empreendedorismo é diferente do empresariado, assim como é diferente do aventureiro, né, então, eu sou empreendedor, sou o cara que meto a cara, não, o empreendedorismo ele pressupõe que você ***calcule riscos***, né, sobe pena de não tornar a sua atividade uma aventura. Então, isso inclusive aproxima mais o termo da ***profissionalização do campo, a capacidade que esses jovens, que esses agricultores vão ter pra construir um planejamento, pra observar sua propriedade como um ativo***

> ***integral, pra fazer engenharia de um determinado projeto, pra calcular as receitas, as despesas orçadas ou previstas pra esse projeto, pra analisar a viabilidade não só financeira mais ambiental de tocar um projeto de empreendedorismo.*** [...] Então, um olhar menos cuidadoso *pra* esse conceito de empreendedorismo rural vai remeter sempre pra uma idéia de produção e produtividade, quando na verdade a gente precisa olhar isso, também, mais cruzar essas variáveis com ***gestão ambiental, com sucessão familiar, com segurança alimentar, com distribuição justa de recursos no campo,*** né. O programa, portanto, ele trabalha nessas duas coisas, né, a formação e o desenvolvimento.

Também, na concepção dos Agentes de Desenvolvimento Rural, o empreendedorismo tem uma conotação mais abrangente do que apenas o viés econômico. Na opinião de Ad, o empreendedorismo é a palavra chave do PEJR. Ele está ligado ao ter o seu negócio, mas não no sentido individualista.

> Olha, empreendedorismo *pra* mim é uma das palavras chave do CEDEJOR, né, é a gente ser, quer dizer, dono do próprio negócio. [...] Mas, ***o CEDEJOR faz com que a gente pense em ser empreendedor não só pra si, mas conseguir passar isso para os outros, né, a expandir seu conhecimento***, né, pensando na qualidade não só na minha qualidade de vida como empreendedor, mas também conseguir passar isso *pra* outros jovens ou *pra* outras pessoas da comunidade, que possa ser um todo. Essa é a diferença de ser empreendedor, vamos dizer assim, individual. (Prudentópolis, abr. 2011).

De acordo com Nc,[226] o empreendedorismo é uma forma do jovem permanecer no campo obtendo renda de forma sustentável, inclusive, escapando da monocultura da soja.

> Sobre o empreendedorismo é a questão do próprio projeto que você desenvolve no CEDEJOR, que é uma possibilidade que *traiz pros* jovens que querem ***permanecer no campo*** e não tem uma forma de ter uma renda, né. Então, o projeto é uma oportunidade *pro* jovem permanecer no campo e *tá* trabalhando de uma forma ***sustentável***, né, porque hoje a maior parte do estado está tomado pela monocultura da soja, né e dentro do CEDEJOR a gente tem essa oportunidade de desenvolver um projeto pequeno, mas um projeto que te traga renda e sustentabilidade. (Prudentópolis, abr. 2011).

O Agente de Desenvolvimento Rural Cs diz que o empreendedorismo é a capacidade de conseguir fazer um negócio com responsabilidade social.

> Eu acho que o empreendedorismo *tá* ligado a capacidade que o agricultor tem de fazer um negócio dentro da propriedade. De empreender não só *pra* ele ganhar dinheiro, mas *pra* ele ter uma ***responsabilidade social***. Assim, como no meu caso, que eu não tinha nada, e hoje já *tô* partindo *pra* uma agroindústria, né, da onde nós fizemos um trabalho de pesquisa de mercado, aonde nós conseguimos ver que tem como fazer alguns produtos *pra* serem adquiridos lá naquela região. (Prudentópolis, abr. 2011).

[226] Eu sou do Paraná, "cidadinha" próxima aqui do município de Prudentópolis. Já *faiz* dois anos que eu me formei, sou ADR já há dois anos.

Para LR, o empreendedorismo no PEJR tem um significado bem mais amplo que é o de levar o jovem a valorizar o local onde mora, permitindo a aquisição de renda para a família de maneira sustentável.

> Dentro do empreendedorismo qual que é o objetivo de trabalhar isso nos jovens, porque você trabalhar a questão *pra* eles gostar do rural, *pra* eles reconhecer o rural como um lugar interessante *pra* viver, mas não ter uma viabilidade de renda desse local não é interessante. Então, o enfoque empreendedorismo é *pra* isso, ***pra que ele reconheça aquilo ali como um lugar bom de viver, que ele reconheça aquilo ali como um lugar interessante pra constituir uma família e tal, mas que ele consiga se manter daquilo ali, que ele transforme aquilo ali que ele tem no rural num empreendimento que gere renda pra família e conseqüentemente qualidade de vida, principalmente, ai já dando ligação, nessa questão da sustentabilidade***. Só gerar renda não é interessante porque ele vai ter parte da qualidade de vida, então dentro da sustentabilidade a gente trabalha a questão da agrocologia, principalmente, na produção de alimento *pro* autoconsumo da família, então, produção de autoconsumo e que essa produção seja agricológica. E ai pensando também em trabalhar a questão mais global, a energia renovável [...]. (Prudentópolis, abr. 2011).

Consideramos que, apesar das contribuições dadas aos camponeses pelo PEJR para sua permanência no campo, uma prática educativa que vise profissionalizá-los, integrá-los ao capital – mercados completos - pelo viés neoliberal do empreendedorismo, não pode conduzir a "sustentabilidade nos territórios camponeses", como defendido pelo programa, pois é necessário "***romper com a lógica do capital*** se quisermos contemplar a criação de uma alternativa diferente" (MÉZÁROS, 2005). Desse modo, podemos considerar a Educação do Campo para o Empreendedorismo como sendo uma educação reprodutora. Uma educação com a função de auxiliar na reprodução da ordem econômica vigente, ou seja, na manutenção do funcionamento do modo de produção capitalista e sua sociedade estratificada/classista. Podemos relacionar essa experiência educacional com am denominada educação burguesa (GADOTTI, 2000)quecontribui para perpetuar a estrutura das relações de classe e, ao mesmo tempo, para legitima-la. Neste caso, ao contrário da Educação do Campo no PQA que busca auxiliar o campesinato no processo revolucionário de ruptura com o capital, na educação empreendedora no campo pretende-se integrar o camponês ao capital de maneira mais competitiva sem admitir a sua subalternidade ou legitimando a mesma como natural e insuperável.

6.11–ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS ACERCA DA IDEOLOGIA DIFUNDIDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PCA

Diante dos argumentos apresentados, sobretudo, a partir da visão apresentada pelos coordenadores do ISC, temos as seguintes considerações a fazer. Apesar de o ISC ser uma ONG e não uma empresa, a mesma é financiada pela empresa Souza Cruz, logo, não tem a autonomia total como expressado pelos seus coordenadores. O ISC tem sua sede no interior do prédio da empresa Souza Cruz no Rio de Janeiro. Devido a estes elementos, apesar de nosso foco ser o Instituto e não a companhia Souza Cruz, não podemos deixar de relacionar estas duas instituições. A empresa fumageira Souza Cruz sempre investiu em projetos nas suas áreas de atuação, como explicou GM e LA do Instituto Souza Cruz e conforme comprovou a pesquisa do Roberto Lobato Correa (1995). A empresa necessita que os camponeses continuem fornecendo o fumo para ela, já que esta não é uma empresa capitalista-proprietária de terra. Em termos geográficos ela não se territorializa, mas apenas monopoliza o território, ela não expropria o campesinato, mas subordina o camponês, se apropria de parte da renda camponesa na compra do fumo (como explicamos no capítulo II, inclusive com as narrativas dos próprios educandos do CEDEJOR) e, agora, exerce sua territorialidade sobre os territórios camponeses por meio de seu Instituto.

Roberto Lobato Correa quando discute o conceito de "práticas espaciais", que segundo o autor são ações que impactam no espaço, dentre estas práticas espaciais está "a reprodução da região produtora", ou seja, quais são atitudes tomadas por empresas para dar continuidade às condições de reprodução dos espaços monopolizados por elas. E a Souza Cruz é um exemplo de criar esforços para controlar e reproduzir as regiões fumicultoras criadas por ela no sul do Brasil. Desde 1920 a Souza Cruz realiza trabalhos de integração com os fumicultores e na década de 1980 começa a investir em meios para impedir que os jovens saiam do campo. Seja por meio de panfletos informativos alarmando os perigos da cidade, seja por meio de projetos educativos, como o Clube da árvore criado em 1984 em parceria com a secretaria de educação, antes de ter seu próprio instituto.

> No processo de valorização produtiva do espaço é necessário que se viabilize a ***reprodução das condições de produção***. Isto implica em praticas espacialmente localizadas, via de regra efetivadas pelo Estado ou grandes e complexas corporações. Tais práticas, como as anteriormente analisadas, constituem ingredientes da gestão do território. A Souza Cruz nos fornece um excelente exemplo através de suas práticas visando à ***reprodução das regiões fumiculturas*** criadas por elas no Sul do Brasil. ***O controle e a reprodução das condições de produções*** dessas regiões se fazem por diversos meios [...]. Um desses meios visa a atingir ***os jovens, futuros produtores de fumo***. Trata-se de tentar ***impedir que migrem*** através de panfletos distribuídos aos fumicultores. Um dos panfletos afirma que "Os sonhos que você busca na cidade quase sempre se transformam em terríveis

> pesadelos", enquanto outro fala que "Milhares de pessoas nas cidades sonham em mudar para cá (o campo). E você ainda pensa em mudar para lá?" Outro meio è o ***Clube da Árvore***, uma iniciativa da Souza Cruz, que conta com a efetiva participação das Secretarias de Educação. Através dele, milhares de alunos de 600 escolas primárias dos três estados sulinos aprendem a preservar o meio ambiente através do reflorestamento. A Souza Cruz fornece orientadores agrícolas, sementes de árvore e material para produção de mudas, cartazes e livretos que falam a respeito da importância da floresta na preservação do equilíbrio ecológico, ensinando ainda como proceder para reflorestar. O jornal *O clube da Árvore* que circula desde 1988, é distribuído gratuitamente aos participantes do clube: são 55.000 exemplares em cada tiragem. (1995, p. 42-43, grifo nosso).

Isto demonstra que a atuação da companhia Souza Cruz sempre esteve presente junto aos camponeses nos territórios monopolizados pela empresa, mas agora sua roupagem atual de atuação é por meio de seu Instituto na defesa da Educação do Campo para os agricultores familiares. Apesar de o PEJR não ter uma relação direta com o plantio de fumo e o ISC estar instalado em áreas onde a empresa Souza Cruz não tem atuação, manter os camponeses territorializados subalternamente é uma necessidade imprescindível para a acumulação de capital da empresa e, logo, para a reprodução da lógica capitalista defendida pela empresa e o Instituto. Além do que seu Instituto amplia o *marketing* da empresa assumindo o caráter de empresa com responsabilidade social e promotora do desenvolvimento sustentável. Requisito fundamental de uma empresa moderna, como explicou GM.

Essa Educação Empreendedora, representada pelo PEJR, que foi adaptada à Educação do Campo pelo viés do PCA, tem influência de uma perspectiva de educação neoliberal já existente anteriormente para atender a demandas das empresas, que é a ***Educação Corporativa***. Como esta objetiva atender toda a cadeia produtiva, a mesma se estende a educação dos camponeses integrados. Com a ideologia da responsabilidade social, estas empresas, por meio de seus institutos, conseguem realizar uma tripla intencionalidade: formar seus fornecedores (no caso da Souza Cruz, os camponeses que produzem fumo), difundir a sua visão de mundo para o restante da sociedade e fazer um *marketing* da empresa valorizando seu *status* diante do mercado. Assim, na Educação Corporativa,

> Seu público-alvo é "toda a cadeia de valor", incluindo, além dos trabalhadores, os fornecedores, a comunidade e os consumidores reais e potenciais, o que resulta numa ameaça ainda mais abrangente quanto aos danos políticos de um projeto de formação diretamente controlado pelo mercado. Alegando "responsabilidade social", muitas vezes, com financiamento público direto ou indireto (quando obtém isenção fiscal como contrapartida), o capital estende suas ações "pedagógicas" e alcança um triplo objetivo: ***controlar a formação de trabalhadores, elevar seu capital de marca*** (a valorização de sua imagem na sociedade majora o valor

> das ações no mercado financeiro e constitui exigência dos investidores para adquirir tais papéis) e obter vantagem na disputa de hegemonia, pela ***difusão de sua visão de mundo*** para a empresa e além de seus muros. (TIRADENTES, 2012, p. 248, grifo nosso).

Esta perspectiva educacional nunca poderá ser emancipatória, pois segue os princípios adequados a reprodução ampliada do capital e são condizentes com a ideologia das classes dominantes. Em outras palavras, esta educação ...

> Não podendo ter outra função, dada sua filiação direta ao capital, ***são princípios convenientes ao capital*** e à reprodução de seu modo de produção da existência. São, portanto, incongruentes com um modelo de educação que se coloque em perspectiva emancipatória. Os sentidos atribuídos a tais princípios pela literatura que fundamenta o modelo denotam a ***perspectiva ideológica da classe dominante***. (TIRADENTES, 2012, p. 248, grifo nosso).

Claudemiro Godoy do Nascimento elabora uma crítica ao projeto de sociedade que entendemos que é o projeto defendido pela proposta de Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário. É um projeto de sociedade em que mantém a exclusão social das camadas populares, mas que tenta incluí-los em determinados períodos desde que mantenha-os subalternos. O que parece a concessão de um direito social, na verdade, é a criação de um processo de difusão da ideologia neoliberal. Ao invés da conquista da cidadania, o que temos é a subalternidade e a manutenção da ordem desigual. Em suas palavras:

> Este projeto de sociedade existente revela-nos uma opressão mais perversa ainda, pois mantêm os pobres na condição de excluídos e, de vez em quando, na condição de incluídos do sistema capitalista. Há nisso tudo uma intencionalidade ideológica que se esconde sob a ótica do "*direito social*". Em nome do "*direito social*" é que o processo de "***despolitização***" acontece e faz com que os sujeitos sociais de ontem se tornem "*indivíduos cidadãos*" de hoje por meio da implantação do que eu denomino de "***cultura de acomodação social***". [...]. (NASCIMENTO, 2011, p. 119, grifo do autor).

Neste sentido, a Educação do Campo ao invés de engendrar um projeto de emancipação humana, ela pode levar a reprodução de uma ideologia que faz com que as classes subalternas pensem que estão livres emancipados por estarem se apropriandodo direito a educação, que foi historicamente negado, quando na verdade é mais uma forma de garantir a manutenção da lógica desigual do capital.

> [...] Não há emancipação humana, mas uma "***consciência coisificada***", uma armadilha ideológica organizada pela lógica do mundo capitalista que faz com que o ser humano creia estar sendo livre e emancipado já que possui o

> "*direito social*" que lhe fora historicamente negado. (NASCIMENTO, 2011, p. 120, grifo nosso).

De acordo com o Professor Clifford Welch, orientador e supervisor do CEGeo, as experiências de Educação do Campo desenvolvidas sob o Paradigma do Capitalismo Agrário não percebem que estão concentrando seus esforços sem eliminar o problema central que é a subordinação do campesinato ao modo de produção capitalista. Sendo assim, sem perceberem, podem estar "cavando sua própria cova", fortalecendo as relações capitalistas de produção e sua sujeição ao mesmo. Pensar sua propriedade como um negócio movido a empréstimos e investimentos para produzir e comercializar gera incertezas que podem levar a desterritorialização destes sujeitos.

> Então, a principal diferença que eu defenderia é que nos cursos do agricultor familiar a orientação teórica que eles têm é [...] como fazer mais lucro com seu negócio. [...]. É uma máscara, o investimento na ideia do capitalismo é tão grande que não quer ter uma perspectiva crítica sobre isso. Então, a orientação seria pedir emprestado o dinheiro, investir aqui, vai dar retorno, mas são muitas incertezas... e muitos agricultores familiares não conseguem pagar as dívidas e acabam forçados de vender a terra e sair da terra. [...]. Parece que ele está sendo capacitado, mas ele está sendo capacitado para quase fazer suicídio e sem consciência disso, é tarde demais. (Clifford Welch, UNESP, Set. 2011).

Nesta perspectiva, podemos pensar que o formato do ***Pronacampo*** faz com que o mesmo possa ser identificado como uma política de "educação rural", embora atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo. Sua ênfase está em garantir uma política pública de preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou, mesmo, para diminuir os focos de conflitos com os movimentos camponeses. Nessa perspectiva, o Pronacampo, apesar de não ser, linearmente, contra a classe trabalhadora, não representa a vitória dos mesmos também (FONEC, 2012). Com uma ideologia semelhante ao Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural, e mostrando sua adesão por completo ao Paradigma do Capitalismo Agrário, com relação aos cursos do ***Pronatec***, para a agricultura camponesa, eles representam alternativas de capacitação técnica com o objetivo de...

> [...] amenizar a situação dos chamados "agricultores pobres", para que se mantenham inseridos na produção como camponeses, até porque nem haveria condições de assalariá-los senão pontualmente. Tenta-se trabalhar com a política falaz da conciliação que diz haver lugar para todos: para as grandes propriedades que serão responsáveis pelas monoculturas de exportação e para os pequenos agricultores que devem produzir sua subsistência e buscar competência para vender excedentes no mercado, todos, afinal, ***integrados ao "agronegócio".*** (FONEC, 2012, p. 19, grifo nosso).

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

A proposta de Educação do Campo que os teóricos do Paradigma do Capitalismo Agrário defendem, é a do diálogo harmonioso entre agricultores familiares e agronegócio; da recusa pela busca do novo - superação; da homogeneização das diferenças entre as duas formas de agricultura construídas sobre a base de relações sociais distintas; da negação do conflito. Estas são as posições que perpassam a concepção dessa Educação do Campo. O objetivo principal é a diluição das diferenças entre projetos distintos de desenvolvimento, de Educação do Campo e de sociedade existentes. Tratam o campo do agronegócio como se fosse o mesmo campo do campesinato.

Podemos relatar aqui por meio de alguns pronunciamentos de representantes do governo responsáveis pela implantação do ***Pronacampo***, qual é o discurso ideológico daqueles que defendem a Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário. Um exemplo disso é que uma das justificativas dada pelo ministro da educação, Aloísio Mercadante, para a necessidade de se investir em Educação do Campo se dá pelo fato de que temos a ***segunda agricultura do mundo que produz US$ 300 bilhões e exporta quase US$ 95 bilhões,*** e apesar disto, não temos uma política específica para os jovens do campo. A incoerência do discurso está no fato de relacionar o agronegócio como parte integrante do processo de Educação do Campo e não o seu oposto. Como se nos territórios do agronegócio pudéssemos ter Educação do Campo. Nas palavras de Aloizio Mercadante (2012)[227]:

> A presidenta Dilma definiu um programa especial de educação no campo e eu diria resgatando uma dívida histórica porque nós temos aproximadamente 30 milhões de pessoas que vivem no campo. O Brasil tem a ***segunda agricultura do mundo, produz US$ 300 bilhões, exporta quase US$ 95 bilhões*** e, no entanto, nós não temos uma política específica de educação para os jovens que vivem no campo, então o Pronacampo tenta reverter essa situação.

Esta afirmação demonstra a clara intencionalidade de diluir as diferenças existentes, colocando o agronegócio e a agricultura familiar como se fosse parte uma mesma agricultura e, logo, de um mesmo campo. Nesta concepção não existe duas agriculturas, duas relações sociais, dois territórios, mas apenas uma agricultura, a agricultura brasileira. As contradições, os conflitos, e a luta de classes foram abolidos nesta concepção. Para o Paradigma da Questão Agrária não é possível afirmar que o agronegócio tenha em sua composição a agricultura familiar. E muito menos que o agronegócio possa auxiliar na construção da Educação do Campo, tendo em vista que este é o responsável pela desterritorialização da Educação do

[227] Informação Verbal. Disponível em: <http://portalaquibrasil-host.com/noticias/vernoticia/682>.

Campo. Nos territórios onde o agronegócio se territorializa, o camponês e a sua educação são desterritorilizados. E quando o agronegócio monopoliza o território camponês, a Educação do Campo apoiada por eles é uma educação com a territorialidade do agronegócio, que visa à subalternidade e não emancipação.

O que o ministro, ideologicamente, não menciona é que a desterritorialização da população do campo é causada pela expansão do agronegócio que eles mesmos estão apoiando. Desta forma, não se ataca a essência do problema. Não se mexe na estrutura fundiária. Não se contrapõe ao agronegócio. Não são questionados os "heróicos usineiros"[228].Não se considera que nos territórios onde os camponeses foram desterritorializados, a Educação do Campo, também, não pode se territorializar.

A partir da fala de Katia Abreu[229], Senadora pelo DEM e Presidenta da Confederação Nacional da Agricultura, se retira qualquer possibilidade de pensarmos uma Educação do Campo desde o PCA como um instrumento emancipatório. Sendo esta uma das maiores representantes do agronegócio brasileiro, em seu discurso defende o emprego de mão-de-obra, a produção de *superávits,* aexportação e o equilíbrio da balança comercial como conquistas do agronegócio. Este é o campo defendido pela senadora. Em suas palavras:

> – E eu gosto muito de repetir uma frase "Que infelizmente nós ainda temos um Brasil que o Brasil desconhece", que é um Brasil que produz, ***um Brasil que tem produzido superávits, que tem exportado e garantido a balança comercial*** nos últimos quinze anos, que emprega [...] trinta e seis por cento da mão-de-obra desse país e precisa também da educação.

Não tem como uma proposta de Educação do Campo Camponesa ser pensada a partir de uma das maiores representantes do agronegócio brasileiro. Isto significa que esta Educação do Campo só pode contribuir de duas formas: por um lado na formação de mão-de-obra qualificada para o agronegócio e, por outro lado, para disseminar a ideologia do Paradigma do Capitalismo Agrário entre os estudantes-camponeses. Esta ideologia defende a ruptura com a luta de classes, a incorporação da agricultura familiar ao agronegócio e a intencionalidade de aumento de produtividade e eficiência por parte da agricultura familiar.

A possibilidade de podermos unir crescimento econômico e inclusão social com a participação do agronegócio e da agricultura familiar é uma forma de retirar o conflito de

[228] Fala proferida por Lula em 2008.
[229] Informação Verbal. Fala proferida no dia 20 de março de 2012 durante o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), no Palácio do Planalto. Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PutBmJTc3Ko>.

classes entre os camponeses e os empresários-latifundiários do agronegócio. Desta forma, a submissão dos camponeses ao capital é afirmada nesta concepção de Educação do Campo, ao invés da busca da emancipação, como presente em experiências do PRONERA. A união com o agronegócio para construção da Educação do Campo só pode ser visualizada a partir da perspectiva teórico-político-ideológica do Paradigma do Capitalismo Agrário, pois este paradigma retira a luta de classes, o conflito e a superação do capitalismo como elementos centrais do debate.

Estes projetos distintos de Educação do Campo nos mostra os territórios imateriais em disputa pelas classes sociais que compõem a sociedade capitalista. Neste contexto, a Educação do Campo no PQA origina-se do processo de criação das políticas públicas pelos próprios camponeses. Este tem entrado no sistema público de forma ampliada em diversas modalidades (Educação Básica, Nível Superior, Nível Técnico etc.) A Educação do Campo no PCA está no limite entre o público e o privado. Ao contrário da Educação do Campo no PQA, não criou o conceito, se apropriou dele, mas resignificou seu conteúdo e objetivos. De emancipatória passou a servir para subordinar os camponeses, denominados de agricultores familiares, ao capital. As experiências de educação de cunho neoliberal vão até o limite onde não atrapalhe os objetivos de reprodução da classe dos capitalistas-latifundiários do campo. Assim, preparar para o contexto do campo atual, na perspectiva da Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária, ao contrário da integração, significa instrumenlizar os sujeitos com conhecimentos que permitam fazer a luta contra o capital, a exemplo demonstrado no Curso Especial de Graduação em Geografia(como discutimos nos capítulos IV e V).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Tudo passa, tudo passará
E nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz
Teremos coisas bonitas pra contar
E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer
Não olhe pra trás
Apenas começamos
O mundo começa agora
Apenas começamos[230].

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes[231].

O Vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias. [...]. (CALDART, 2004, p.31).

Este trabalho investigativo objetivou contribuir para a consolidação do Paradigma Originário da Educação do Campo, para tanto, centrou sua análise na compreensão da existência de um território teórico da Educação do Campo. Neste caso, defendemos que a Educação do Campo se encontra inserida na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Para cumprir nossos objetivos estabelecemos comparações entre dois paradigmas, a saber: o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e suas respectivas materialidades no tempo presente, a saber: no PQA o Curso Especial de Graduação em Geografia convênio INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF, e no PCA, o Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural financiado pelo Instituto Souza Cruz e implementado pelo CEDEJOR.

Para entendermos a constituição dos paradigmas aprofundamos o debate acerca do processo de produção do conhecimento científico que incluem ***a teoria, a política, a ideologia, o método, a intencionalidade*** etc. Na produção do conhecimento científico, nosso

[230] Metal Contra as Nuvens. Legião Urbana.
[231] Paulo Freire.

foco principal se deu na perspectiva de pensar o conceito de ideologia. Assumimos a concepção de ideologia gramsciana e atualizada pelo filósofo marxista contemporâneo István Mészáros. Consideramos que a ideologia, não é simplesmente o sinônimo de***falsa consciência***, mas é uma ***construção política que representa os interesses, as vontades e os sonhos*** de uma classe, e que, por isso, as classes subalternas devem construir uma ideologia que seja de acordo com seus interesses eque a mesma seja norteadora desuaprática política, constituindo uma *práxis* contra-hegemônica.

Esta ideologia que é contra-hegemônica, construída pelas classes subalternas, deve ser crítica-emancipatóriae se opor a ideologia dominante que é reacionária. Esta ideologia dominante, a partir de Paulo Freire, a denominamos de ideologia fatalista neoliberal. Esta conduz ao conformismo, retira a utopia como perspectiva e visa à adaptação dos sujeitos a realidade desigual que já está configurada. Esta ideologia é a que norteia a Educação do Campo no PCA, enquanto que a ideologia emancipatória, que faz a crítica a este modelo de sociedade sob o modo de produção capitalista e busca a construção de um outro modelo de sociedade mais igualitária, justa e democrática, é a ideologia que orienta a Educação do Campo no PQA.

No modo de produção capitalista existe uma disputa por territórios (materiais/imateriais), por ideias, paradigmas, projetos,modelos de desenvolvimento, políticas públicas, ideologias. Isto significa que todas as dimensões da realidade estão sendo disputadas: a educação, a cultura, a política, o controle sobre a produção, distribuição, circulação e consumo etc.São disputas por modelos distintos de sociedade e pela construção de territórios antagônicos. Esta disputa travada entre o campesinato e o agronegócio ocorre a partir de lógicas/racionalidades antagônicas. Este debate foi fundamental para a nossa pesquisa porque diferentes paradigmas ou territórios imateriais influenciam na elaboração de distintas políticas públicas e modelos de Educação do Campo. Por isso,houve a necessidade de entender as diferenças teóricas, políticas e ideológicas entre o ***Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário***e suas implicações na elaboração de modelos distintos de Educação do Campo.As formas distintas de interpretar a realidade são norteadas por um paradigma. Cada paradigma tende a disputar adeptos, conformar grupos de pesquisa, consolidar linhas de pesquisa, criar escolas de pensamento, transformar políticas públicas, mudar legislações, construir territórios materiais etc. Por isso, o Paradigma da Educação do Campo se consolida a partir de opções teóricas, políticas e ideológicas que estão presentes nas disputas em torno dos paradigmas acadêmicos, das políticas públicas e das disputas

territoriais entre o agronegócio e o campesinato. Envolvendo neste processo: a academia, o Estado e os movimentos sociais.

As disputas em torno dos paradigmas estudados fazem parte de um mesmo conjunto estrutural de processos dinâmicos que envolvem a insuperável questão agrária no interior do modo de produção capitalista. O ***Paradigma da Questão Agrária***prioriza ***as lutas de classes*** para explicar as ***disputas territoriais***, os ***modelos de desenvolvimento*** e suas ***conflitualidades.*** Podemos dividir este debate em duas tendências: a ***proletarista*** e a ***campesinista***. Consideramos que este debate a respeito da tendência proletarista do Paradigma da Questão é de significativa relevância a fim de estabelecermos comparações. Por conseguinte, demarca-se um território teórico da Educação do Campo a partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Isto porque entendemos que não é possível se fundamentar um paradigma da Educação do Campo tendo como base uma tendência que tem como cerne a afirmação da inexorável destruição do campesinato. Partindo desta interpretação, a Educação do Campo seria irrelevante, pois é constituída de sujeitos fadados ao desaparecimento quando se desenvolverem as forças produtivas em sua plenitude.

A Educação do Campo seria, também, na tendência proletarista, reacionária, pois os camponeses são reacionários e incapazes de formar uma consciência de classe, tendo em vista que o sujeito histórico revolucionário é o proletariado. Sendo assim, estruturamos a definição da ***tendência campesinista do paradigma da Questão Agrária*** a fim de estabelecermos as comparações que são fundamentais para delimitarmos as diferenças entre uma Educação do Campo na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária, que compreende os seus sujeitos-educandos enquanto "camponeses" – modo de vida e classe social - e, de outro lado, uma Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário, que tenha a compreensão de seus sujeitos-educandos enquanto "jovens da agricultura familiar" – agricultores profissionais.

É imprescindível delimitar, também, que a tendência campesinista se estrutura a partir do marxismo heterodoxo que compreende o camponês como uma ***relação não-capitalista***, que pode permanecer na resistência e na contradição no capitalismo e pode ser uma classe revolucionária. Consideramos que a tese da ***recriação camponesa*** é um marco teórico da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Ela explica a possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista contrariando a tendência proletarista do Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário. Conhecer a origem dessa tendência no Brasil é uma das necessidades ao defendermos a Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária. Portanto, a tese do ***desenvolvimento***

desigual e contraditório do capital que explica como o capitalismo produz capital por meio de relações não-capitalistas, nos diferencia de outras concepções e coloca a defesa do campesinato no centro do debate.

Na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária entendemos que o ***campesinato se recria pelo desenvolvimento desigual e contraditório do capital***, mas também, na ***luta pela/na terra***. Na luta pela terra tenta conquistar o latifúndio, disputar territórios com o capital. Na luta na terra, resiste, para não ser desterritorializado pelo capital. Esses processos marcados pelo conflito são inerentes à estrutura do modo de produção capitalista. É a luta de classes ocorrendo no campo. O entendimento desse processo é importante para delimitarmos nossa perspectiva de Educação do Campo como produto e instrumento da luta camponesa. Foi à luta pela territorialização camponesa que originou a Educação do Campo. Ela tem que ser entendida como instrumento de resistência contra a territorialização do capital. O entendimento da resistência camponesa ao capital e do conflito, inerente a sociedade classes, são elementos fundamentais para o debate da Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária.

Os ***camponeses*** representam uma diversidade de formas sociais cujo modo de vida está baseado no trabalho na terra executado pela família, sendo que o acesso a terra pode se dá de distintas formas, originando: o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário, o assentado etc. Desse modo, entendemos que o campesinato é uma classe social que se opõe ao latifundiário e é também um modo de vida que se reproduz por meio da ***tríade Terra-Família-Trabalho***(ALMEIDA; PAULINO, 2010; MARQUES, 2008). Entendemos, diferentemente do Paradigma do Capitalismo Agrário, que o campesinato pode continuar se reproduzindo enquanto um modo de vida não-capitalista. As transformações do mercado não retiram essas características que lhes são inerentes. Isto não significa que estes não estejam inclusos de modo subalterno ao modo de produção vigente, mas este fato não retira suas caraterísticas não-capitalistas que são a essência da lógica camponesa. E é como um modo de vida não-capitalista que entendemos os sujeitos que fazem a Educação do Campo. Portanto, consideramos o campesinato como uma ***classe social***, que apesar de ter a especificidade de ser proprietário de terra e trabalhador, tem mostrado sua consciência de classe ao lutar contra a expropriação do agronegócio.

Visto enquanto classe social, o campesinato não é apenas mais uma profissão, como afirmado pelo Paradigma do Capitalismo Agrário, logo, a Educação do Campo não deve ter o objetivo de pensá-los enquanto mais uma profissão do capitalismo, mas tem que ser uma

construção da classe camponesa com interesses marcadamente antagônicos ao agronegócio. Por outro lado, o fato de o entendermos enquanto uma classe não está se propondo uma fragmentação da luta da classe trabalhadora, mas, também, compreendemos que não é o proletariado a classe revolucionária, a *priori,* tendo em vista que a classe "para si" se faz na luta. Acreditamos que os trabalhadores assalariados e os camponeses são as classes que podem fomentar uma ruptura com o modelo socioeconômico atual, pois são classes que vivem do trabalho e não da exploração do trabalho alheio e da acumulação/reprodução de capital. Se ambas as classes tem diferenças que devem ser explicitadas, também tem semelhanças que os fazem serem classes cujos interesses são antagônicos aos do capital diretamente, no caso dos trabalhadores assalariados, ou indiretamente, no caso dos camponeses. Neste sentido, acreditamos na sociedade construída além da dicotomia unilateral entre assalariados e capitalistas. E que, por isso, há lugar para o campesinato na superação do capitalismo, pois estes não são nem um empecilho à revolução e nem são uma classe condenada à extinção, como tem demonstrado a realidade.

No Paradigma da Questão Agrária, o ***território*** é compreendido a partir do ***conflito social***, ou seja, como um ***espaço em disputa***. As ***lutas sociais*** são, portanto, parte inerente ao conceito de território. A ênfase dada nesta abordagem está no ***movimento***, no ***conflito,*** na ***disputa***, na ***contradição*** e na ***luta de classes*** que perpassa a existência dos territórios. Por conseguinte, o território tem por característica essencial ser ***dinâmico e contraditório*** e, logo, produto/produtor de um constante movimento de construção/destruição/reconstrução. E foi nesta perspectiva que os educandos-camponeses do Curso Especial de Graduação em Geografia - CEGeo se debruçaram sobre o entendimento do território. Esta interpretação é diferente da concepção de território adotada pelo Paradigma do Capitalismo Agrário onde o conflito e a disputa não aparecem como elementos fundamentais de análise. Estamos propondo uma forma de explicar o espaço agrário contemporâneo, a partir de uma análise ***geográfica/territorial***, através dos processos de ***territorialização do capital e a monopolização do território***. Esses processos são instrumentos de explicação geográfica para as transformações territoriais do campo.

A problemática territorial é fundamental para os movimentos socioterritoriais, que produzem territórios como os assentamentos camponeses, as pequenas propriedades camponesas, as aldeias indígenas, os territórios quilombolas etc., desterritorializando o capital nestes espaços que são apropriados materialmente e culturalmente por estes sujeitos. Os movimentos socioterritoriais camponeses têm conquistado seus objetivos por meio de suas

estratégias de espacialização e de territorialização da luta. Este debate perpassou a narrativa de vários militantes dos movimentos sociais que frequentaram o Curso Especial de Graduação em Geografia. A partir desse referencial, eles elaboraram uma interpretação acerca das disputas territoriais entre o capital e o campesinato. Isto permite elaborar melhor estratégias de ***resistência*** e de destruição dos territórios capitalistas. Fazendo avançar a *práxis* dos movimentos sociais, a Educação do Campo cumpre um de seus objetivos principais: instrumento da resistência material e cultural camponesa. A resistência é um elemento fundamental para o campesinato continuar (re)existindo.

Entendemos que existe uma ***questão agrária*** no Brasil desde o período colonial e que atualmente está relacionada com a internacionalização da economia brasileira. Situação que envolve o ***agronegócio*** de um lado e o campesinato de outro. Com a internacionalização da economia brasileira, a elite agrária passou a dedicar-se ao agronegócio, baseado no latifúndio e na monocultura para a exportação. Mas, esse modelo agrícola onde "muitos têm pouca terra e poucos têm muita terra" (OLIVEIRA, 2003) acirra a luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, tendo em vista o retorno do campesinato ao campo e a sua permanência. Assumimos,aqui, o caráter de classe da Questão Agrária, isto é, o enfrentamento entre os territórios não-capitalistas do trabalho/vida (camponeses) *versus* os territórios capitalistas de negócio/exploração (agronegócio). A partir da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária, discordamos do que prega algumas teses marxistas-leninistas-kautskystas de que o campesinato é uma classe em vias de extinção, um empecilho para a superação do capitalismo.

O campesinato continua resistindo na luta para se reproduzir e, apesar de ser uma classe ambígua, possui consciência de trabalhador e de proprietário de terra, sua lógica da terra como sinônimo de "terra de trabalho" e de trabalho como sendo sinônimo de "trabalho autônomo/familiar", diverge da lógica da terra como mercadoria/exploração do capitalismo e da venda da força de trabalho ao capital. Por isso, sua luta para se reproduzir, enquanto classe passa a ser uma luta contra o capital, pois este avança a fim de expropriá-los e proletarizá-los. Então, quando o capital invade o território do campesinato este passa a lutar contra o capital a fim de continuar se reproduzindo como classe por meio de relações não-capitalistas baseadas no trabalho, na família e na terra. Logo, a produção camponesa[232] é a antítese da produção capitalista do agronegócio, pois para este primeiro a terra e o trabalho são sinônimos de meios

[232] A produção camponesa, como já destacado no texto, sofre interferências da territorialidade do capital. Todavia, o mais importante aqui é pensarmos as potencialidades apresentada pelos mesmos.

de reprodução da vida e não de exploração. Os territórios capitalistas no campomarcados pela combinação de latifúndio, exploração intensa da mão-de-obra, monocultura, agrotóxicos, mecanização, transgênicos e produção de commodities, mostra-se insustentável. Por isso, nossa opção teórica – política – ideológica é pela agricultura camponesa. E esta é a posição defendida pela Educação do Campo no PQA. A Educação do Campo construída pelos movimentos socioterritoriais camponeses tem uma postura de combate ao agronegócio. Ele não é visto como um aliado no processo de construção da Educação do Campo, pelo contrário, ele é responsável pela destruição da Educação do Campo nos territórios onde se territorializa. A desterritorialização do agronegócio é que propicia a territorialização da Educação do Campo nos territórios camponeses. Por isso, o combate ao agronegócio aparece nas narrativas dos educandos-camponeses, coordenadores e professores do CEGeo, mas não é um princípio da Educação do Campo no PCA.

No que concerne ao debate referente ao ***Paradigma do Capitalismo Agrário***, Ricardo Abramovay deixa claro que sua intenção é engendrar um novo paradigma a partir da ruptura com o paradigma marxista baseado em Vladimir I. Lênin e Karl Kautsky. Tendo em vista que a agricultura de base familiar não desapareceu como previsto pelos autores. A nossa crítica principal está no fato de que o Paradigma do Capitalismo Agrário destrói a concepção de campesinato como classe e como modo de vida. Cria uma contraposição inexistente entre os sujeitos de uma mesma classe, separando-os em agricultores familiares modernos-profissionais de um lado e agricultores camponeses atrasados de outro. Essa concepção carrega consigo a defesa da ideologia neoliberal e, por isso, os agricultores familiares são vistos do ponto de vista de sua inserção no mercado e não como um modo de vida não-capitalista, como na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. A influência do Paradigma do Capitalismo agrário na academia, nos movimentos sociais e nas políticas públicas, reforça a nossa preocupação em analisar as diferenças e as disputas paradigmáticas. Os movimentos socioterritoriais camponeses ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário têm como principais objetivos a luta por políticas públicas, que em sua maioria, buscam a integração ao mercado ao invés da ruptura com os mesmos, pois são concebidas sob a orientação do neoliberalismo. Do outro lado, os movimentos socioterritoriais camponeses ligados ao Paradigma da Questão Agrária continuam mantendo em sua pauta, além das políticas públicas, a ocupação de terras, a luta contra o capitalismo no campo na forma de agronegócio, a luta a favor do socialismo etc., reivindicações estas que estão ausentes ou não são prioridades da pauta dos movimentos camponeses ligados ao Paradigma do Capitalismo

Agrário. A postura teórica-política-ideológica-utópica assumida pelos movimentos socioterritoriais camponeses influenciados pelo Paradigma do Capitalismo Agrário está diretamente ligada ao fato de que as relações sociais interpretadas por este paradigma têm como limite o capitalismo. É o sistema capitalista que contém a totalidade das relações, sendo estas relações soberanas e de natureza indestrutível. Dessa forma, diferentemente da agricultura camponesa que é formada de relações não-capitalistas, a agricultura familiar/profissional/integrada é formada de relações capitalistas. É só mais uma peça integrada do sistema capitalista que corresponde à totalidade das relações sociais existentes. Não há alternativas a esta agricultura a não ser seguir os princípios estabelecidos pelo capital. Consideramos este pensamento uma inversão de análise, porque passa pela ideia de que o modo de produção capitalista é um sistema "natural" e "intocável" onde todas as outras formas de relações tenham que se adequar a sua lógica para continuar existindo. Logo, se é impossível superar o sistema, a solução é destruir essas relações arcaicas que insistem em resistir e, então, adequá-las a lógica vigente. Trata-se de uma argumentação que prioriza a ação das estruturas econômicas sobre a passividade dos sujeitos, pois nesta elaboração teórica, inexiste a resistência. No Paradigma da Questão Agrária existe uma relação dialética entre a subordinação e a resistência ao capital por parte dos camponeses. Neste sentido, entendemos que a teoria da metamorfose, explicitada por Ricardo Abramovay, na verdade, é a construção de uma dicotomia inexistente no campesinato. O que interpretamos como sendo uma diferenciação no interior de uma mesma classe – classe camponesa - provocada pelo capitalismo, para o Paradigma do Capitalismo Agrário significa a construção de outra categoria social (FERNANDES, 2009).

Compreendermos o conceito de camponês, amparados no Paradigma da Questão Agrária, se contraponto ao conceito de agricultor familiar do Paradigma do Capitalismo Agrário é um fundamento importante para delimitarmos um território teórico de Educação do Campo que tenha o camponês como centro do debate. Por outro lado, o aprofundamento do debate no que concerne a visão de mundo do Paradigma do Capitalismo Agrário nos esclarece quais são as características fundamentais que embasam a Educação do Campo no PCA, com destaque para a busca de uma consolidação da agricultura de base familiar moderna que tenha como características: natureza empresarial, dinamismo técnico, capacidade de inovação, integração plena ao mercado e capacidade de responder a intervenção do Estado. A proposta da pedagogia empreendedora, que engendra o Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural, tem como concepção de campo e de agricultor essa interpretação constituída a partir do

Paradigma do Capitalismo Agrário. Por isso, que o curso tem o objetivo de integração dos sujeitos ao mercado.

A síntese dessa disputa paradigmática (PQA e PCA) pode ser visualizada no **Quadro 06**a seguir**:**

Quadro 6 – Síntese das disputas paradigmáticas – PQA e PCA

	Paradigmas e a Questão Agrária	
Forma teórica-político-ideológica no espaço	***Território capitalista***	***Territórionão-capitalista***[233]
Modelo de reprodução socioeconômica	***Agronegócio e (agro)empresa familiar (negócio e profissão)***	***Agricultura familiar camponesa (modo de vida e classe social)***
Natureza da produção agrícola	Monocultura (para agroexportação - *comoditties*).	Produção diversificada (para Soberania Alimentar).
Tecnologia	Alta mecanização (otimização da produtividade para a viabilidade da dimensão econômica em detrimento do social, cultural e ambiental).	Mecanização como ferramenta (busca do domínio do sistema produtivo para a viabilidade da reprodução familiar com ênfase no social, cultural e ambiental).
Elemento fundante	Economia capitalista de produção (acúmulo de capital, excedente para lucro, apropriação da mais-valia); - mercado de uma economia capitalista globalizada perversamente.	Economia familiar de produção (modelo de produção simples de mercadoria, transformação de mercadoria em dinheiro para reprodução familiar); - mercados alternativos de uma economia solidária e equitativa.
Mão-de-obra empregada	Pouca uso de mão-de-obra assalariada.	Mão-de-obra, predominantemente, familiar e mutirão (família envolvida na produção, cooperativismo, associativismo e coletivismo).
Natureza do trabalho	Trabalho alienado (exploração do trabalho – o produto do trabalho não pertence ao trabalhador) e estranhado (o trabalhador não se reconhece como parte do produto final).	Trabalho autônomo e familiar (o produto do trabalho pertence a família). Trabalho voltado para auto-exploração e a possibilidade do trabalho acessório.
Modelo de desenvolvimento	Crescimento econômico - Medidas paleativas para o social; -Políticas públicas compensatórias; -Intensificação das relações capitalistas.	Desenvolvimento socioterritorial -Reprodução social, econômica, cultural e ambiental; - Medidas para desconcentração de terra e renda; - Políticas públicas emancipatórias; - Reprodução de relações não-capitalistas.
Território/terra	Expansão desenfreada em grandes extensões de terras que segue a sanha capitalista de apropriação da	Reprodução equilibrada em pequenas propriedades baseadas em um desenvolvimento socioterritorial que

[233] Aqui a análise trata de territórios camponeses que resistem à territorialidade do capital.

	natureza (metabolismo societário do capital globalizado que gera mazelas; trabalho análogo a escravidão; superexploração física e mental; expropriação territorial; monopolização territorial; impactos socioambientais: desmatamento, poluição água, ar, solo etc.).	respeita o social, cultural e ambiental (relações sociais de produção não-capitalistas pautadas no equilíbrio da sociobiodiversidade; na Soberania Alimentar; na Educação do Campo; na territorialização dos movimentos socioterritoriais camponeses; na simbiose entre produção de alimentos e energia etc.).
Posições teóricas-políticas-ideológicas defendidas	Integração aos mercados capitalistas (pela destruição ou monopolização do território), formação de redes de relações capitalistas, logísticas, preços e tendências. Subordinação ao capital nacional e internacional.	Superação dos mercados capitalistas (criação de territórios-mercado para reprodução das relações não-capitalistas), o campesinato como classe e modo de vida; reprodução camponesa pela contradição estrutural e pela luta, conflito, disputas territoriais.
Sustentação teórica- política-ideológica-utópica	***Paradigma do Capitalismo Agrário***	***Paradigma da Questão Agrária***

Org**.** CUBAS, Tiago E. A. e CAMACHO, Rodrigo S. (2012).

Temos que pensar este quadro de "disputas" dos territórios materiais/imateriais entre campesinato e agronegócio do ponto de vista de suas potencialidades. Pensamos que, por sua natureza teórico-política, o campesinato é a única classe que pode construir/executar esse projeto contra-hegemônico (mesmo que suas práticas ainda sejam periféricas e paradoxais). Neste sentido, podemos retornar ao debate dos marxistas narodnistas, que faziam as vozes dissonantes antes da revolução russa, afirmando que eram contra a destruição do campesinato, tendo em vista que seu modo de vida já estava potencialmente mais próximo do socialismo. Os camponeses são a protoforma, a classe com a maior potencialidade de fazer (práxis) a transição. Todavia, estes ainda estão mergulhados nas tramas das contradições da territorialidade do capital, não se pode negar isso. Logo, a tarefa terá que ser coletiva, numa aliança campo-cidade, como é a bandeira de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses.

No debate acerca da ***Educação do Campo***, entendemos que os camponeses sempre estiveram excluídos do sistema educacional, nunca houve uma educação que se preocupasse com a identidade territorial camponesa. Visto que as oligarquias rurais sempre difundiram a ideologia de que ler e escrever para os habitantes do campo seria desnecessário. A educação rural não tinha relação com o modo de vida camponês e sua territorialidade. Além disso, sempre esteve comprometida com o capital, buscando formar mão-de-obra barata para o capital urbano, reproduzindo, assim, as relações socioeconômicas vigentes e reforçando

ideologicamente a expulsão do campesinato. Dessa maneira, sempre foi uma educação que tinha a função de domesticação.

Essa nova prática educativa do campo não pretende dicotomizar a relação rural/urbano, mas trabalhar com as sua especificidades. A educação territorial camponesa é a unidade na diversidade. A luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, consequentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela terra e pela permanência na terra a fim de possibilitar a reprodução do camponês enquanto ***modo de vida e classe social.*** A Educação do Campo deve contemplar as especificidades do modo de vida dos camponeses. Suas relações como tempo-espaço, sua organização territorial, sua relação com a natureza, sua identidade territorial e cultural própria. É nesta perspectiva que são pensados os cursos do PRONERA. Logo, a relação da educação com o modo de vida do estudante-camponês, contemplando a relação terra-família-trabalho é uma das motivações centrais que sustentam a necessidade ontológica e epistemológica da elaboração de uma Educação do Campo.

A Educação do Campo foi constituída, principalmente, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freireana, Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância. Podemos entender o processo de construção da Educação do Campo a partir de três características principais. A primeira condição para a reivindicação da Educação do Campo é a ***necessidade de se ter uma educação de qualidade no campo***, tendo em vista a exclusão social a qual foi submetida os habitantes do campo há muito tempo por falta de políticas públicas. A Educação do Campo é, em primeiro lugar, uma dívida histórica para com os povos do campo. A segunda característica é a ***especificidade da Educação do Campo***. Não basta levar a educação para as áreas rurais, esta educação tem que ser condizente com a realidade desses sujeitos que moram no campo. Por isso, os movimentos socioterritoriais camponeses passam a reivindicar uma educação construída juntamente com estes sujeitos, que seja uma educação dos sujeitos do campo, e não somente para os sujeitos do campo. Esta educação deve ser condição e produto de sua reprodução material e simbólica. Educação do Campo, e não apenas educação no campo ou educação para o campo, é o debate central. A terceira característica é a que define a sua especificidade no interior do ***Paradigma***

da Questão Agrária, é o fato de a Educação do Campo ter uma proposta ***emancipatória***. Ela é uma ***educação contra o capital***, mais especificamente, contra o agronegócio. Pois, o mesmo é inimigo do campesinato. A agricultura camponesa e a agricultura capitalista são formadas por classes antagônicas. Logo, os interesses entre as mesmas são, *a priori*, antagônicos. Esta perspectiva demonstra que a Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária tem um ***recorte de classe*** bem definido.

Neste contexto, a Educação do Campo se transforma em um instrumento de ***resistência cultural e política da classe camponesa frente ao capital***. A Educação do Campo deve assumir um caráter de luta contra o capital, visto que a territorialização do agronegócio significa expropriação camponesa. A Educação do Campo necessita de um campo onde os povos do campo se reproduzam, porque o agronegócio expulsa os moradores para a cidade e as máquinas tomam o lugar das pessoas. Esta educação tem relação estreita com o processo de humanização e reprodução da vida e não com o processo de reprodução do capital, daí o antagonismo entre a Educação do Campo e o agronegócio-capitalista. A escola pode ter, assim, duas funções contraditórias: conservar ou minar as estruturas capitalistas. É a partir da crítica a educação burguesa que surge uma concepção de ***educação emancipatória*.** Então, a educação torna-se ***instrumento de luta da classe oprimida***e o lugar de uma ***contra-hegemonia.*** Na luta pela Educação do Campo, um momento muito importante éa transformação do debate da Educação do Campo em políticas públicas, que nos remete a considerar este fato como sendo a materialização do paradigma da Educação do Campo na sociedade. Fato este possível devido à luta do campesinato em conjunto com intelectuais-militantes que auxiliam na territorialização do Paradigma da Educação do Campo desde a academia às escolas no campo.

Consideramos que o Movimento da Educação do Campo foi capaz de, com sua luta, fazer avançar o direito à educação dos camponeses. Estas conquistas se deram em diferentes frentes de ação: a conquista de importantes marcos legais capazes de dar suporte à luta deste Movimento; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a abertura de espaços relevantes no âmbito da produção de conhecimento nas universidades públicas (linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em Educação do Campo); Observatórios da Educação do Campo; Cátedra Unesco/Unesp de Educação do Campo; a ampliação da capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, com a ampliação dos fóruns estaduais e a criação, mais

recentemente, do próprio Fórum Nacional de Educação do Campo -FONEC[234](FONEC, 2012)

Dentre as conquistas do Movimento de Educação do Campo temos o***PRONERA.***Este funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. Este programa tem como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios camponeses em busca de outra forma de desenvolvimento. Mesmo que a relação entre Estado/Universidade/Movimentos Sociais, que engendra o PRONERA, seja permeada de conflitos, podemos afirmar que o mesmo auxilia como instrumento de resistência da territorialidade não-capitalista camponesa, tendo como pressuposto teórico-político-ideológico a tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária.

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas. A primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. Esta parceria entre ***universidades, movimentos sociais e Incra*** é um modelo de gestão tripartite.As experiências de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas a partir do PRONERA permitem que visualizemos duas características principais: a primeira é o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de uma política pública que visa à construção de uma nova visão sobre o campo e a segunda é a produção de conhecimentos pelos próprios movimentos camponeses. Isto significa considerar o movimento social enquanto ***sujeito educativo*** ou ***sujeito pedagógico.*** A ENFF pode ser considerada como o ápice da relação entre os movimentos sociais e a universidade, tendo em vista que neste território é possível de se realizar, em conjunto com o curso de educação formal, todas as atividades que são propostas pelos movimentos sociais que perpassam a sua concepção de educação e de militância: as místicas; a não separação entre trabalho manual/intelectual; a organização das tarefas de alimentação, infra-estrutura, mística, limpeza etc. a partir da lógica de organicidade do Movimento baseada em núcleos de base; a prática agroecológica e da soberania alimentar; a solidariedade entre os povos; a internacionalização da luta etc. Na perspectiva dos cursos do PRONERA, os princípios presentes no Projeto Político-Pedagógico do CEGeo são: a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas, a sólida

[234] O FONEC é uma articulação de sujeitos sociais coletivos que o compõem pautado pelo princípio da autonomia com relação ao Estado. Sua fundação se deve à realidade de exclusão social e educacional das populações do campo. O seu objetivo é a análise crítica constante e independente acerca das politicas públicas de Educação do Campo, bem como a ação política para a elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2014).

formação teórica, o compromisso profissional com a realidade e a experiência prática como princípio articulador das atividades, a pesquisa como princípio formativo e a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.

A análise do Projeto Político-Pedagógico do ***Curso Especial de Graduação em Geografia***, juntamente com o trabalho de campo que fizemos, com a observação participante e com as entrevistas com monitores, coordenadores, professores etc., nos permite afirmar que o CEGeo segue a lógica dos cursos superiores do PRONERA, com uma característica muito marcante de participação dos movimentos sociais na tomada de decisões. A formação técnica e pedagógica proporcionada pelo bacharelado e licenciatura, além das disciplinas específicas que foram incluídas no curso para satisfazer as especificidades dos educandos-camponeses-assentados, permite a formação de um intelectual orgânico com instrumentos suficientes para contribuir para o desenvolvimento socioterritorial junto a sua comunidade por meio da elaboração de políticas públicas, no planejamento socioterritorial do assentamento, na prática docente em sala de aula, na militância dos movimentos socioterritoriais etc.

Os educandos-camponeses-militantes do CEGeo enfatizaram a importância que tem a universidade para os movimentos sociais na perspectiva de qualificar o debate, estabelecer uma relação entre teoria/prática, ocupar o latifúndio do território do saber universitário, formar profissionais/pesquisadores/militantes, quebrar preconceitos, aprimorar o trabalho dos movimentos sociais, responder a indagações necessárias a militância, conhecer melhor quem é o inimigo, se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade, intervir de maneira mais qualificada na sociedade, melhorar a intervenção junto a sua comunidade etc. Mas, também, os movimentos sociais tem modificado a universidade com sua presença e com seus conhecimentos construídos na luta. Pois, os estudantes do CEGeo, todos eles, tem um histórico de militância/resistência - sobretudo, nos movimentos socioterritoriais camponeses - e, em sua maioria, do modo de vida/territorialidade camponesa, antes de sua chegada ao CEGeo.O curso dos movimentos socioterritoriais camponeses mudaram a universidade, e a universidade, por sua vez, mudou a Via Campesina. A universidade ficou mais democrática e a Via Campesina qualificou a sua atuação.

Buscamos, a partir de narrativas, conhecer o histórico de militância de alguns destes sujeitos antes de sua chegada ao curso. As Histórias-Geografias vividas pelosestudantes-camponeses demonstra que todos chegaram até o curso por meio de suas militâncias, sobretudo, nos movimentos socioterritoriais camponeses. Esta prática vivida constitui um saber que mostra a grande contribuição que estes sujeitos vão trazer para dentro da

universidade e a universidade, por sua vez, vai auxiliar na transformação/elaboração dessa prática em conhecimento técnico-científico. Esta síntese de conhecimentos vai ser construída em conjunto com os conhecimentos desses camponeses-militantes e a partir de uma perspectiva política-ideológica classista bem definida sob os pressupostos campesinista do Paradigma da Questão Agrária. O CEGeo conseguiu cumprir os objetivos estabelecidos pela Educação do Campo ao não separar: Militância/Processo Ensino-Aprendizagem, Conhecimento Popular/Conhecimento Técnico-Científico, Teoria/Prática, Trabalho Manual/Trabalho Intelectual, Teoria/Política/Ideologia, Movimentos Sociais/Universidade, Ensino/Pesquisa/Extensão etc.

A pesquisa e a militância não são elementos dissociados no CEGeo, mas sim, formam uma unidade dialética onde a prática da militância contribui para a construção da pesquisa e vice-versa. Os temas de pesquisa dos educandos-militantes perpassam pelas necessidades, a serem discutidas em busca de soluções, enfrentadas pelos movimentos socioterritoriais camponeses na luta pela resistência camponesa contra a territorialização do capital no campo e pela conquista de novos territórios na disputa com o capital-agronegócio. As categorias de análise geográfica estão sendo apropriadas pelos movimentos camponeses, principalmente a categoria território, aprimorando o debate contra a territorialização do capital no campo. A partir desses pressupostos podemos considerar que educandos-camponeses formados a partir desse contexto estarão comprometidos com uma Geografia (técnica-pedagógica) diretamente relacionada com a realidade territorial camponesa. A fim de auxiliar na construção de uma Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que auxilie em seu processo de resistência ao capital. Para conseguir estes objetivos, o CEGeo deu ênfase nas questões estruturais, pois entendem que o problema agrário é estrutural, ou seja, é um problema causado pelo desenvolvimento desigual do capitalismo no campo.

No que concerne a ***Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário***, com relação ao nosso estudo de caso temos o***Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural***que recebe apoio técnico, pedagógico e financeiro do Instituto Souza Cruz e é executado pelo CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural**.**O CEDEJOR é uma ONG que realiza atividades de formação com jovens rurais com o objetivo de evitar o êxodo destes jovens. Sua concepção de campo e de agricultura está embasada no Paradigma do Capitalismo Agrário, o mesmo se aplica a sua ONG parceira, o Instituto Souza Cruz.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

O objetivo do PEJR é de formar agricultores familiares, agricultores profissionais, agricultores multifuncionais, agricultores pluriativos etc. Todos estes conceitos foram engendrados pelos autores que compõem o PCA. A defesa de que é falsa a dicotomia existente entre o agronegócio e a agricultura familiar,tendo em vista que ambos fazem parte do novo rural, nos confirmam a nossa hipótese de que esta experiência de Educação do Campo foi construída pelos pressupostos teórico-político-ideológicos do PCA. De acordo com os documentos do PJER, este é destinado a jovens rurais que são originários de formas diversas de agricultura familiar. Buscando contribuir com o ***desenvolvimento rural*** por meio da ênfase dada ao ***papel dos jovens rurais,*** nas***dinâmicas de empreendedorismo socioeconômico dos territórios rurais***. A partir da análise da ***Unidade Político-Pedagógica do PEJR*** e das narrativas dos sujeitos envolvidos neste programa, podemos fazer algumas observações pertinentes. Reiteramos que nossa análise foi feita na perspectiva das diferenças político-ideológicas entre duas experiências de Educação do Campo. No sentido de entender a "visão de mundo" distinta expostas pelos cursos e a intencionalidade presente neles. É uma análise de ênfase paradigmática.

A Educação do Campo na lógica do PCA dá ênfase à solução de ***problemas conjunturais***. O PCA enfatiza os processos de "integração" aos mercados capitalistas, analisando tendências, logísticas, redes, preços etc., estando ausente neste debate, as conflitualidades e as perspectivas de superação**.** O CEDEJOR trabalhou com questões conjunturais, técnicas, gerenciais, econômicas e organizacionais. Por isso, a crítica ao PEJR não se faz pela eficiência técnica e de gestão, com a qual o CEDEJOR tem tentado formar os camponeses, mas no que concerne a ideologia professada por esta experiência. Pela ausência do conflito e da superação na formação educacional do PEJR.

O enfoque do processo educativo do PEJR é atribuído à ***re-significação do ensino do campo*** com objetivo de atingir a ***profissionalização dos jovens rurais.*** Dessa forma, por meio de todos estes elementos centrais destacados, o PEJR se propõe a fazer uma re-significação da Educação do Campo, por isso, a denominação dada a esta proposta é de ***ensino do campo***. Este ensino se destina a ser uma formação educacional plena, continuada e integral, cujo objetivo é oferecer uma alternativa de formação no contexto das ***novas profissões rurais***. Estas são pensadas a partir do novo rural brasileiro onde a pluriatividade e as ocupações não-agrícolas tem ganhado destaque. Neste contexto, o jovem rural é capacitado para aproveitar as oportunidades do território e das políticas públicas preparando-se para o processo de sucessão na agricultura familiar. O debate a respeito da resignificação da Educação do Campo demarca

a importância da compreensão das disputas dos territórios imateriais. Fica claro que cada paradigma dá um conteúdo e uma intencionalidade distinta para o mesmo conceito de Educação do Campo a partir da perspectiva politico-ideológica que defendem. Cada experiência construiu seu território imaterial da Educação do Campo. Na Educação do Campo no PCA, perde-se a característica inerente do Paradigma Originário da Educação do Campo que é o vínculo com os movimentos socioterritoriais camponeses. Os movimentos não são mais os protagonistas e não determinam os rumos da Educação do Campo. O debate no que concerne aos movimentos sociais passa a ser uma questão secundária diante da importância da integração ao mercado. O PJER faz que a territorialidade da ideologia do agronegócio presente no PCA se expanda entre os territórios camponeses a fim de legitimar a subalternidade destes sujeitos ao capital. Este modelo de educaçãorepresenta a ideologia presente no PCA que se territorializa nos territórios camponeses, que apesar de terem o domínio de seus territórios, a imaterialidade do capital e sua ideologia neoliberal chegam aos seus territórios por meio da Educação do Campo Empreendedora. A disputa de territórios materiais/imateriais fica evidente quando percebemos que a Educação do Campo se transforma em mais um elemento de emancipação ou de reprodução dependendo da perspectiva teórica-politica-ideológica adotada.

A partir dessas premissas podemos considerar que enquanto a Educação do Campo no PQA busca resistir à invasão da territorialidade do capital nos territórios camponeses, a Educação do Campo no PCA busca a adaptação do camponês a territorialidade do capital. Isto porque no PCA a continuidade da agricultura de base familiar está na integração e não resistência ao capital, como no PQA. Na interpretação do PCA esta é a situação ideal, pois permite a integração completa dos agricultores ao mercado,requisito essencial para que possam continuar se reproduzindo enquanto agricultores familiares. Como se fosse simplesmente uma relação de complementaridade da cadeia produtiva entre agricultura e mercado, sem colocar em questão a subalternidade camponesa neste processo. No PQA, a dinâmica da sociedade não se faz fora do processo de conflito e contradição. Que geram os movimentos de construção/destruição de territórios/territorialidades capitalistas e não-capitalistas. O desenvolvimento territorial camponês só é possível no embate com a territorialização do capitalismo no campo. Pelo contrário, o PEJR, fundamentado no PCA, substitui o conflito pela competição entre territórios ganhadores ou perdedores a partir da aliança estabelecida de parceria entre classes distintas em um mesmo território. O camponês, enquanto agricultor familiar multifuncional, deixa de ser uma classe e um modo de vida

anticapitalista para ser mais um excelente reprodutor de atividades essenciais para o mercado e gerador de desenvolvimento em conjunto com o agronegócio. Consideramos que, apesar das contribuições dadas aos camponeses pelo PEJR para sua permanência no campo, uma prática educativa que vise profissionalizá-los, integrá-los ao capital – mercados completos - pelo viés neoliberal do empreendedorismo, não pode conduzir a "sustentabilidade nos territórios camponeses", como defendido pelo programa, pois é necessário ***romper com a lógica do capital*** se quisermos contemplar a criação de uma alternativa diferente.

Podemos considerar a Educação do Campo para o Empreendedorismo como sendo uma educação de ideologia reacionária. Uma educação com a função de auxiliar na reprodução da ordem econômica vigente, ou seja, na manutenção do funcionamento do modo de produção capitalista e sua sociedade estratificada/classista. Ao contrário da Educação do Campo no PQA que busca auxiliar o campesinato no processo revolucionário de ruptura com o capital, na educação empreendedora no campo pretende-se integrar o camponês ao capital de maneira mais competitiva sem admitir a sua subalternidade ou legitimando a mesma como natural e insuperável. Apesar de o PEJR não ter uma relação direta com o plantio de fumo da empresa Souza Cruz, manter os camponeses territorializados subalternamente é uma necessidade imprescindível para a acumulação de capital da empresa e, logo, para a reprodução da lógica capitalista defendida pela empresa e o Instituto. Além do que seu Instituto amplia o *marketing* da companhia assumindo o caráter de empresa com responsabilidade social e promotora do desenvolvimento sustentável. Essa Educação Empreendedora, representada pelo PEJR, que foi adaptada à Educação do Campo pelo viés do PCA, tem influência de uma perspectiva de educação neoliberal já existente anteriormente para atender a demandas das empresas, que é a ***Educação Corporativa***. Como esta objetiva atender toda a cadeia produtiva, a mesma se estende à educação dos camponeses integrados. Com a ideologia da responsabilidade social, estas empresas, por meio de seus institutos, conseguem realizar uma tripla intencionalidade: formar seus fornecedores (no caso da Souza Cruz, os camponeses que produzem fumo), difundir a sua visão de mundo para o restante da sociedade e fazer um *marketing* da empresa valorizando seu *status* diante do mercado (TIRADENTES, 2012).

A união com o agronegócio para construção da Educação do Campo só pode ser visualizada a partir da perspectiva teórico-político-ideológica do Paradigma do Capitalismo Agrário, pois este paradigma retira a luta de classes, o conflito e a superação do capitalismo como elementos centrais do debate. Estes projetos distintos de Educação do Campo nos

mostra os territórios imateriais em disputa pelas classes sociais que compõem a sociedade capitalista. Neste contexto, a Educação do Campo no PQA origina-se do processo de criação das políticas públicas pelos próprios camponeses. Este tem entrado no sistema público de forma ampliada em diversas modalidades (Educação Básica, Nível Superior, Nível Técnico etc.) A Educação do Campo no PCA está no limite entre o público e o privado. Ao contrário da Educação do Campo no PQA, não criou o conceito, se apropriou dele, mas resignificou seu conteúdo e objetivos. De emancipatória passou a servir para subordinar os camponeses, denominados de agricultores familiares, ao capital. As experiências de educação de cunho neoliberal vão até o limite onde não atrapalhe os objetivos de reprodução da classe dos capitalistas-latifundiários do campo. Assim, preparar para o contexto do campo atual, na perspectiva da Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária, ao contrário da integração, significa instrumentalizar os sujeitos com conhecimentos que permitam fazer a luta contra o capital, a exemplo demonstrado no Curso Especial de Graduação em Geografia. Pois, partimos da premissa que não há como coexistir de forma harmoniosa relações sociais de produção distintas, uma baseada na exploração (empresas do agronegócio) e outra baseada na solidariedade e na cooperação (camponeses, indígenas e quilombolas), tendo em vista que estas constroem territórios com paisagens distintas e disputam territórios permanentemente.

Entendemos que as experiências de Educação do Campo que estão relacionadas aos movimentos socioterritoriais camponeses, ligados a Via Campesina, podem ser consideradas como experiências embasadas nos pressupostos do Paradigma da Questão Agrária, mais precisamente, na tendência campesinista da ***recriação*** e ***resistência camponesa***. Não são experiências que se enquadram nem na perspectiva do ***fim do campesinato*** e nem na perspectiva neoliberal da ***metamorfose do campesinato em agricultor familiar***. Este é o caso do Curso Especial de Graduação em Geografia. A divergência com a Educação do Campo no PCA está no fato de que os camponeses-militantes da Via Campesina que estudam no CEGeo estão buscando se reproduzir enquanto classe social e enquanto modo de vida específico, e não estão querendo se transformar em agricultores profissionais ou mesmo em empreendedores, micro-empresários, agricultores familiares etc. Neste caso, temos marcante como divergência, de um lado a ruptura com o capital como necessidade/possibilidade, no caso do CEGeo, e do outro lado, temos a adaptabilidade e subordinação por meio da integração ao mercado como meta principal, como é o caso da experiência do PEJR - Instituto Souza Cruz/CEDEJOR.

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Podemos visualizar as principais diferenças entre as duas experiências de Educação do Campo analisadas no **Quadro 07**.

Quadro 7 - Síntese das diferenças entre as duas experiências de Educação do Campo

Educação do Campo no PQA-CEGeo	Educação do Campo no PCA- PEJR
Pedagogia da alternância	Pedagogia da Alternância
Inovação como resistência	Inovação como metamorfose
Protagonismo dos movimentos socioterritoriais na implantação de políticas públicas	Protagonismo das ONGs com financiamento de empresas, ONGs e Estado
Resistência à territorialidade do capital e monopolização dos territórios	Adaptação a territorialidade do capital e aceitação da monopolização
Ruptura com o mercado	Adesão ao mercado
A resistência como continuidade camponesa	A resistência como possibilidade de proletarização
A integração como subalternidade	A integração como continuidade
Jovens camponeses	Jovens rurais
Místicas	Manifestações culturais
Questões estruturais	Questões conjunturais
Paradigma Originário da Educação do Campo	Resignificação da Educação do Campo
Trabalho Acessório e Plasticidade do Trabalho	Agricultura Familiar Pluriativa
Movimentos socioterritoriais camponeses no centro do debate	Movimentos sociais como questão secundária
Formação de camponeses-militantes	Formação de agricultores-empreendedores
Emancipação humana na superação	Emancipação humana na prosperidade/empreendedorismo
Criação do conceito de Educação do Campo pelos movimentos camponeses	Apropriação do conceito pelos institutos/ONGs
Campo em conflito/disputas	Novo Rural
A superação pela revolução como utopia	A manutenção pelo empreendedorismo como utopia
Pedagogia Libertadora	Pedagogia Empreendedora
Território construído na disputa	Território construído no diálogo passivo
Formação de territórios não-capitalistas	Formação de territórios competitivos
Educação para cooperação e solidariedade	Educação para competir no mercado
Lógica camponesa terra-família-trabalho	Microempresa familiar rural
Relações multidimensionais camponesas com o seu território	Multifuncionalidade
Agronegócio como inimigo	Agronegócio como complemento
Camponês como modo de vida	Agricultor como profissão
Camponês como classe antagônica ao capital	Agricultor como categoria profissional do capitalismo
Desenvolvimento territorial no conflito com o mercado	Desenvolvimento territorial na ausência do conflito e na integração ao mercado
Superação da subalternidade	Naturalização da subalternidade
Campesinato na contradição do capitalismo	Campesinato anacrônico ao capitalismo
Trabalho final como instrumento para os movimentos sociais camponeses romper com a subalternidade e buscar a superação	Trabalho final como instrumento para inserção ao mercado de maneira mais competitiva

Org. CAMACHO, Rodrigo S. (2012).

Em síntese, o resultado dos nossos esforços teórico-metodológicos para a conclusão de nossa pesquisa está nesta longa escrita. Porém, acreditamos que não poderia ser diferente, pois juntar teoria-prática e pesquisa-militante não permite reducionismos. Se tivermos sido prolixos em alguns momentos, pedimos desculpas, foi pela ânsia em mostrar os problemas e tentar apontar algumas considerações a partir de nossa visão de mundo. Sabemos que esta problemática não se encerra aqui, todavia, esperamos ter cumprido nossos objetivos de contribuir para consolidação do Território Imaterial do Paradigma Originário da Educação do Campo.

Pra vida continuar

...Que Paulo Freire nos ilumine de lá,
De onde ele deve estar com sua pedagogia.
Aqui na terra vamos lutando por ela.
Aprendendo nesta guerra, soletrar cidadania.

Já que você decidiu
dê as mãos, vamos simbora
porque pela estrada a fora,
vamos juntar muita gente,
pois no campo vai florir
uma educação decente.

Pra começar quando vi o sol raiar,
vi que soletrar a vida é bem mais que o B, A, B
é só contar, subtrair ou somar,
dividir felicidade pra vida multiplicar.

Zé Pinto[235]

[235] Cantares da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAENFF. Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes. **A Escola Nacional Florestan Fernandes precisa de você!** Disponível em: <http://amigosenff.org.br>. Acesso em: 02 out. 2010.

AAENFF. Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes. **Boletim AAENFF**, n. 01, jul. 2012a.

AAENFF. Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes. **Estatuto Social da Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes**. Disponível em: <http://amigosenff.org.br/site/node/6>. Acesso em: 15 jun. 2012b.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1992.

ABRAMOVAY, Ricardo (Coord.). **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998.

ABRAMOVAY, Ricardo. Prefácio da 2º edição. In: _____. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1998. p. 9-11.

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Reforma Agrária** – Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária, v. 29, n. 1, jan./ago. 1999.

ABRAMOVAY, Ricardo**.** O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Revista Economia Aplicada**,n. 2, vol. 4, p. 379-397, abr./jun. 2000.

ABRAMOVAY, Ricardo (Coord.). **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: Epagri; Brasília: NEAD, 2001.

ABRAMOVAY, Ricardo**.** Agricultura familiar e capitalismo no campo**.** In:STÉDILE, João(Coord.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 94-104.

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura e desenvolvimento rural. **Revista O Valor**, p. 1-4, 14 jun. 2007.

ABREU, Kátia. Especialistas apresentam diferentes caminhos para a sucessão da juventude rural. **Revista Sustentabilidade do Campo**: sucessão familiar. Rio de janeiro: Instituto Souza Cruz, ano 01, n. 02, jul. 2011.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI.** Tese (Doutorado em Educação) ,Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2011.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; GAMBOA, Silvio A. Sánchez. Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: referências para a formação do trabalhador no período de transição para superação do capital. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 05. , 2011, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis – SC: UFSC, 2011. p. 1-18.

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

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

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (Org.). **Pequeno glossário da questão agrária**. Três Lagoas, 2004. Mimeografado.

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

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

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território**: a questão camponesa no capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

AMIM, Samir; VERGOPOULOS, Kostas. O lugar da questão camponesa na teoria do capitalismo. In: _____. **A questão agrária e o capitalismo**. Tradução: Beatriz Resende. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Coleção Pensamento Crítico, 15). p. 135-157.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária**.** In:ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a.p. 19-54.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do programa nacionais de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004b. p. 37-56.

ANDREY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência numa perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1988.

ANDRÉ, Simone; COSTA, Antonio Carlos Gomes da.**Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva, 2004.

ANJOS, Flávio Sacco dos; CALDAS, Nádia. Valleda. A propósito do debate sobre pluriatividade e multifuncionalidade na agricultura: o surgimento de uma nova formação discursiva. **Revista Theomai**, Argentina, n. 20, p. 22-33, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 39-74. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel *et al*. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 65-73. (Série NEAD Debate, 20).

ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-36. (Caminhos da Educação do Campo, 5).

ARENDT, Hannah. O que é política? .In:_____. **O que é política?** . Tradução: Reinaldo Guarany. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 21-25.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo.In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a.p. 67-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: "Por Uma Educação do Campo", 2004b. p. 91-109. (Por uma Educação do Campo, 5).

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004c. p. 7-17.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jul. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 2).

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

BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação**: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural. Aquidauana: UFMS, 1995.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-190.

BEDUSCHI FILHO, Luiz Carlos. A juventude rural e os desafios do desenvolvimento sustentável. **Revista Marco Social** - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Juventudes e territórios sociais, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 08, n. 1, p. 06-09, ago. 2006.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ano 01, v. 01, n. 02, p. 24-47, jul. 2006.

BEM, Anderson. O lugar dos camponeses nas diferentes correntes teóricas que interpretam o campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA: TERRITORIALIDADES, TEMPORALIDADES E DESENVOLVIMENTO NO ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO, 20. , 2011, Francisco Beltrão.**Anais**... Francisco Beltrão-PR: Unioeste/Geterr, 2011. p. 5.237-5253.

BEM, Anderson; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A reprodução camponesa na contramão da formalidade do capital? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 03; 04. , 2007, Londrina.**Anais**...Londrina: UEL, 2007.

BEM, Anderson; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A reprodução camponesa na contramão da formalidade do capital.**Campo-território**: revista de geografia agrária, v. 6, n. 11, p. 113-130, fev., 2011.

BENKO, Georges; LIPIETZ, Alain. O novo debate regional: posições em confronto.In: **As regiões ganhadoras**. Regiões e redes: os novos paradigmas da geografia econômica. Tradução: Antonio Gonçalves. Oeiras: Celta, 1994, p. 3-15. (Digitado).

BERNARDI, Luiz Antonio. **Manual de empreendedorismo e gestão**: fundamentos, estratégias e dinâmicas. São Paulo: Atlas, 2010.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ano 01, v. 01, n. 02, p.25-46, jul. 2006.

BEZERRA NETO, Luiz**. Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 67).

BNDES. Banco Nacional de Desenvolvimento. **Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar** - Pronaf Investimento. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Apoio_Financeiro/Programas_e_Fundos/pronaf.html>. Acesso em: mar. 2012.

BOMBARDI, Larissa Mies. Geografia agrária e responsabilidade social da ciência. **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 19, v. 2, n.21, p. 41-53, jul./dez. 2003.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **A reprodução**: elemento para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Educação em questão).

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

BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. In*:* OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 15-23.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Primeiros Passos, 20).

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre a tradicionalidade rural que há em nós. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p. 121-131.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer n.º 36/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: cadernos de subsídios. Brasília: MEC/Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. **I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário**. Relatório Final. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/ con-draf/arquivos/1853718314.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

BRASIL. **Plano Nacionalde Educação para o decênio 2011-2020 (PNE)**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 jul. 2012.

BRASIL. SECRETARIA DA AGRICULTURA FAMILIAR. **Programas**: biodiesel. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf>. Acesso em: 02 mar. 2012.

BRASIL. SECRETARIA DA AGRICULTURA FAMILIAR. **Programas**: crédito rural. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf>. Acesso em: 02 mar. 2012.

BRASIL. **Dados abertos**. Microdados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-da-pesquisa-nacional-da-educacao-na-reforma-agraria-pnera>. Acesso em: 10 fev. 2014

BRUNO, Regina. Movimento Sou Agro: marketing, *habitus* e estratégias de poder do agronegócio. In: Encontro Anual da ANPOCS, 36. , 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ANPOCS, 2012.

BURGARDT, Sergio Biron. **Plano de Desenvolvimento Institucional do CEDEJOR** – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural. Florianópolis: CEDEJOR, 2011.

BRECHT, Bertolt. **Isso é natural?** Disponível em: <http://coisasdeada.blogspot.com.br/2012/01/bertold-brecht-isso-e-natural.html>. Acesso em: 02 jul. 2012.

BUONICORE, Augusto C. **Ideologia e intelectuais na obra de Antônio Gramsci**. Disponível em: <www.grabois.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2012.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Movimentos Sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. In:JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-121.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Momento atual da educação do campo**. Disponível em: <http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>. Acesso em: 02 jul. 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Apresentação. In: _____. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 3-21.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise.In:CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS; AGB - seção Porto Alegre, 2003. p. 57-63.

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

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O ensino de geografia e a questão agrária: refletindo a partir da prática em sala de aula. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros** – Seção Três Lagoas, Três Lagoas, MS: AGB/TL, ano 5, n. 8, p. 26-50, nov. 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Geografia no Contexto da Educação do Campo: Construindo o Conhecimento Geográfico com os Movimentos Camponeses.**Revista Percurso**, Maringá: UEM/NEMO, n.02, v. 03, p. 25-40, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo e o Modo de Vida dos Educandos-Camponeses**. Entrelaçando** - Revista Eletrônica de Culturas e Educação: Cultura e Educação do Campo, UFRB/Entrelace, ano 02, n. 3, p. 96-116, nov. 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo, Movimentos Socioterritoriais Camponeses e Políticas Públicas: O Curso Especial de Graduação em Geografia – CEGeo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CAMPO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 01. , 2011, Dourados.**Anais**... Dourados/MS: UFGD, 2011. p. 1-17.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive. **Revista de Ensino de Geografia**, v.2, n. 3, p. 3-35, jul./dez. 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão; CUBAS, Tiago; GONÇALVES, Elienai. Agrocombustíveis, soberania alimentar e políticas públicas: as disputas territoriais entre o agronegócio e o campesinato. **Boletim DATALUTA**: artigo do mês, p. 1-29, fev. 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão; CUBAS, Tiago Egídio. A recriação dos territórios camponeses por meio da produção de alimentos e energia: a experiência do MPA em Frederico Westphalen-RS, **Revista Agrária** (São Paulo), 2013. (No prelo)

CÂMARA MUNICIPAL DE PROMISSÃO. **Promissão tem a honra de abrigar o Maior Assentamento de Terras do Estado de São Paulo e o 2. Maior do Brasil**. Disponível em: <http://www.camarapromissao.sp.gov.br/index.php?page=assentamento_reunidas>. Acesso em: abr. 2012.

CAMPOS, Janaina Francisca de Souza; FERNANDES, Bernardo Mançano. O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da geografia agrária. **Campo-território**: revista de geografia agrária, v. 6, n. 11, p. 21-52, fev., 2011.

CAMPOS, Janaina Francisca de Souza. A natureza ideológica e política do conhecimento geográfico: o papel da pesquisa e dos conceitos na questão agrária espanhola e brasileira. **GeoGraphos** - Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales, v.03, p.1 - 9, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. **Revista Terra Livre**: Mudanças Globais. São Paulo: AGB, n. 18, v. 1, p. 161- 178, jan./jun. 2002.

CARNEIRO, Maria José. Novos caminhos para o desenvolvimento rural. **Revista Marco Social** - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Multifuncionalidade e Agricultura Familiar, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 09, n. 1, ago. 2007. p. 6-7.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARNEIRO, Maria José; MALUF, Renato S. (Orgs.). **Para além da produção**: multifuncionalidade e agricultura familiar. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes. Considerações sobre educação a partir das concepções de István Mészáros. p. 3-9. (Digitado).

CEDEJOR. **Estatuto social do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural**. Santa Cruz do Sul, 2006. (não publicado).

CENTRO PAULA SOUZA. PROJOVEM. **Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais**. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Projetos/ete.html>. Acesso em: mar. 2011.

CHAYANOV, Alexander V. **La organización da la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia**. [S.L: s.n], 2000. (Digitado).

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Crítica. In: _____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-49.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo dando asas ao espírito empreendedor**: empreendedorismo e viabilização de novas empresas - Um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negocio. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO II. Luziânia-GO, 2004. Declaração final (versão plenária). **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. Disponível em: <http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 53).

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CORREA, Roberto Lobato; CASTRO, Ina Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. ed. 12. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 34-45.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação, voluntariado e o mundo empresarial**.Fundação EDUCAR DPASCHOAL: Campinas/SP, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FDT S/A; Salvador: Fundação Odebretch, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da.**Educação**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CREVOISIER, Oliver. A abordagem dos meios inovadores: avanços e perspectivas. **Interações**: Revista internacional de desenvolvimento local, vol. 4, n. 7, p. 15 -26, set. 2003.

Di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **O paradigma da educação popular**: um desafio para a política educacional. [S. L: s.n.], 200? Digitado.

Di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Paulo Freire e o Marxismo: pontos para uma reflexão. **Quaestio:** Revista de Estudos da Educação, Sorocaba-SP, v.9, n.01, p. 123-132, mai. 2007.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luiza**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

DOLABELA, Fernando. Pedagogia empreendedora. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004.

DOLABELA, Fernando. **Minha visão sobre empreendedorismo**. Disponível em: <http://fernandodolabela.wordpress.com/about/>. Acesso em: 20 jan. 2011.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**: ensino de empreendedorismo na educação básica. Disponível em: <http://fernandodolabela.wordpress.com/about/>. Acesso em: 20 jan. 2012.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Transformando ideias em negócios**. 2. ed. Janeiro: Elsevier, 2005.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **Textos**. São Paulo: [s.n], 1977. Mimeografado.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES**. Novo olhar sobre a realidade brasileira** 2010 – 2011. Guararema: ENFF/MST, 2010.

ETGES, Virginia E. **Sujeição e resistência**: os camponeses gaúchos e a indústria do fumo. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1991.

FABRINI, João Edmilson. O projeto do MST de desenvolvimento territorial dos assentamentos e campesinato. **Revista Terra Livre**:geografia, movimentos sociais e teoria, São Paulo: AGB, ano 18, v. 2, n. 19. p. 75-91, jul./dez. 2002.

FABRINI, JoãoEdmilson. Os camponeses e suas diferentes práticas produtivas. **Revista eletrônica da associação dos geógrafos brasileiros**. Seção Três Lagoas. Três Lagoas, v. 1, ano 3, n. 4, p.28-47, nov. 2006.

FABRINI, João Edmilson.Território, classe e movimento sociais no campo. **Revista da Anpege**: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia, v. 7, n. 7, p. 97-112, jan./jul. 2011.

FAO. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación VialedelleTerme di Caracalla. **El estado mundial de la agricultura y la alimentación**:biocombustibles - perspectivas, riesgos y oportunidades. Roma: FAO, 2008.

FAVARETO, Arilson.**Empreendedorismo e dinamização dos territórios de baixa densidade empresarial**– uma abordagem sociológica e econômica. [S.L]: Sebrae, 2003.

FAVARETO, Arilson. A abordagem territorial do desenvolvimento rural – mudança institucional ou "inovação por adição"? **Revista Estudos Avançados**, n. 24, 2010.

FELÍCIO, Munir Jorge. Questão agrária e processos históricos de construção de paradigmas. **Revista Geografia em Questão**, v. 3, n. 1, p. 61-108, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espacialização e territorialização da luta pela terra. In: _____. **Espacialização e territorialização da luta pela terra**: a formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado de São Paulo. 1994. 208 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa época, 92).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA,5. , 2003, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: Unesp, 2003. (CD ROM).

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Apresentação. In: PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (Org.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS, 2008a.p. 135-160. (Fontes Novas).

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>. Acesso em: 20 mai. 2009a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios.** In: SAQUET, Aurélio Marcos; SPOSITO, Eliseu Savério (org). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009b. p. 197-215.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Soberania Alimentar como Território**. Presidente Prudente: [s.n], 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Agronegócio e Reforma Agrária**. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/AgronegocioeReformaAgrariA_Bernardo.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Prefácio: territórios da Educação do Campo. In: ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e

movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15-20. (Caminhos da Educação do Campo, 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Políticas de agrocombustíveis no Brasil**: paradigmas e disputa territorial. Presidente Prudente: [s.n]., 2010

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 1-16.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, GerdaMagit. Professores, sem terra e universidade: qual parceria? In: ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRÔ, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**: notas para a análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, ago. 2012.

FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

FONTES,Virginia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010. (Pensamento Crítico, 15).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4.ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 254-255.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista.In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-14.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório.11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In: União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Salvador: UNEFABE, 1999. p. 39-49.

GOHN, Maria da Glória. Uma proposta teórico-metodológica para a análise dos movimentos sociais na América Latina. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GÖRGEN, Frei Sergio Antonio. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 492-497.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 16-45.

GRAMSCI, Antonio. Conceito de ideologia. In: _____. **Obras escolhidas**. [S.L]: Instituto Gramsci; Estampa, 1974. p. 100-105.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Introdução ao estudo da filosofia e do materialismo histórico. In: _____. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. p. 9-80.

GRAMSCI, Antonio. **Gramsci**: sobre poder, política e partido. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 1.

GRZBOWSKI, Cândido. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: STEDILE, João Pedro (Coord.). **A questão agrária hoje**. 2. ed.Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 285-296.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. 3. ed. Tradução: Ênio Guterres; Horácio Martins de Carvalho. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular; Brasília: Via Campesina do Brasil, 2005.

HADDAD, Paulo R. Jovens lideranças no processo de desenvolvimento local endógeno. **Revista Marco Social** - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Juventudes e territórios sociais, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 08, n. 1, p. 14-17, ago. 2006.

HAESBAERT, Rogério. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda, **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, ano18, v. 1, n.18, p. 37- 46, jan./jun. 2002.

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

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006b.

HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: HUCITEC, 1980.

HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo**.7. ed. Tradução: Tereza Cristina Felix de Souza. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Aurélio** – século XXI: Dicionário da Língua Portuguesa: São Paulo: Nova Fronteira. (versão digital 3.0).

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Jovens em Campo** - Instituto Souza Cruz 10 anos: potencializando os territórios rurais com empreendedorismo, talento e inovação, ano 3, n.17, p. 1-4, mar./abr. 2010a.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Jovens em Campo**: Brasil nas mãos da juventude rural, ano 3, n.21, p. 1-4, nov./dez. 2010b.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Jovens em Campo**: começando com o pé direito, ano 3, n.17, p. 1-4, mar./abr. 2010c.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Jovens em Campo**: PEJR em novo formato, ano 3, n.16, p. 1-4, jan./fev. 2010d.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR)**. Disponível em: <http://www.institutosouzacruz.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2010e.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Rede Jovem Rural**. Disponível em: <http://www.jovemrural.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2010f.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR)**. Disponível em: <http://www.institutosouzacruz.org.br/>. Acesso em: 02 jun. 2011a.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **IV Jornada Nacional do Jovem Rural**. Disponível em: <http://www.jovemrural.com.br/index.php/iv-jornada-nacional-do-jovem-rural>. Acesso em: 10 jul. 2011b.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JARA, Carlos Júlio. Valores sociais de uma nova educação do campo: outro "des-envolvimento" rural é possível. **Revista Marco Social** - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Educação e empreendedorismo no campo, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 07, n. 1, p. 8-13, ago. 2005.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a.p. 89-100.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004b, p. 109-130. (Por Uma Educação do Campo, 5).

JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS; AGB - seção Porto Alegre, 2003a. p. 11- 21.

KAERCHER, Nestor André.Reflexões, conflitos e desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS; AGB - seção Porto Alegre, 2003b. p. 49-55.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Tradução de C. Iperoig. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980. (Proposta Universitária).

KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (Org.).**Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, 1).

KOLLING, Edgar Jorge; CÉRIOLI, Paulo Ricardo, OSFS; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

KONDER, Leandro**.** Ideologia. In: _____**. Marx: vida e obra**, [S. L: s.n.], 1998. Mimeografrado**.**

KONDER, Leandro. A questão da ideologia em Marx. In: _____. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das letras, 2002. p. 30-51.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia em Gramsci**. Disponível em: <www.gramsci.org>. Acesso em: 02 fev. 2012.

KUHN, Tomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**.3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LA BLACHE, Paul Vidal de. As Características próprias da Geografia In:CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982, p. 37 - 47.

LAMARCHE, Hugues. Por uma teoria da agricultura familiar. In: _____. LAMARCHE, Hugues (Coord.). **A agricultura familiar**: do mito a realidade. Trad. Frédéric Bazin. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. V. 2. p. 303-337. (Coleção Repertórios).

LEAL, Leila. **Escola Nacional Florestan Fernandes**: criação da Associação dos Amigos da ENFF marca os cinco anos da experiência de formação dos movimentos sociais. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/pdf%20poli%20separados/formacaoPolitica.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

LEAL, Marcelo. Cooperbio. **Uma Cooperativa do Movimento dos Pequenos Agricultores.** In: ORTIZ, Lúcia Schild. Construindo a Soberania Energética e Alimentar. Porto Alegre: Núcleo Amigos da Terra/Brasil, 2007.

LEFEBVRE, Henri. Lógica concreta (Dialética): a superação. In: _____. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991. p. 228-233.

LEHER, Roberto. **Desafios para uma educação além do capital**. p. 1-19. Digitado.

LEHER, Roberto**.** Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 19-32.

LEHER, Roberto.**Escola Nacional Florestan Fernandes**: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil. Disponível em:<http://cabiouel.files.wordpress.com/2010/04/leher_escolaflorestan.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2012.

LENCIONI, Sandra. Região e geografia: a noção de região no pensamento geográfico. In: **Novos caminhos da geografia**. CARLOS, Ana F. A. (Org.). São Paulo: Contexto, 1999. p.187-204.

LÊNIN, Vladimir Ilich.**Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos da América**: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Debates, 1980. (Coleção Alicerces).

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. Tradução: José Paulo Netto. Revisão de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Série Os Economistas).

LIMA, Yahell Luci. **Escola Nacional Florestan Fernandes promove a socialização do conhecimento**. Disponível em: <http://cmais.com.br/educacao/n-a-5>. Acesso em: 05 jul. 2012.

LISBOA, Teresa K. Referencial teórico. In: _____. **A luta dos sem terra no oeste catarinense**. Florianópolis: UFSC, 1988.p. 17-37.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. O jovem rural: empreendedor e capitalista? **Revista Marco Social** - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Juventudes e territórios sociais, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 08, n. 1, p. 18-21, ago. 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Por uma educação ambiental transformadora. In: _____.**Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-133.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Tradução: Telma Costa. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Vol. II.

MACHADO, Antonio Maciel Botelho; CASALINHO, HelvioDebli. Crítica à pluriatividade e suas relações com o campesinato e a reforma agrária. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 13, n. 17, p. 65-80, jul./dez. 2010.

MAGALHÃES, Reginaldo S., FAVARETO, Arilson, SOUZA, Maria C. M. **Desenvolvimento e empreendedorismo**: dinamização das economias locais, microfinanças e comércio solidário. Informações Econômicas, São Paulo, v.37, n.12, p.23-35, dez. 2007.

MAILLAT, Denis. Globalização, meio inovador e sistemas territoriais de produção. **Interações**: Revista internacional de desenvolvimento local, vol. 3, n. 4, p. 9 -16, mar. 2002.

MALUF, Renato. **Mercados agroalimentares e a agricultura familiar no Brasil**: agregação de valor, cadeias integradas e circuitos regionais. Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 299-322, abr. 2004.

MARCOS, Valéria de; FABRINI, João Edmilson. **Os Camponeses e a práxis da produção coletiva**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARIOT, Michele. **Como foi o V Acampamento**. Disponível em: <http://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/>. Acesso em 14 mai. 2011.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**:geografia, movimentos sociais e teoria, São Paulo: AGB, ano 18, v. 2, n. 19. p. 95-111, jul./dez. 2002.

MARQUES, Marta Inês Medeiro. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p. 145-164.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês, **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008a.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008b. p. 49-78. (Geografia em Movimento).

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

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho**: São Paulo: Hucitec, 1991a.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência**: a questão política no campo. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1991b.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Disponível em: <file:///C|/site/livros_gratis/brumario.htm>. Acesso em: 02 mar. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feurbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl.**O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Vol. I.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução: Hilda P. Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MAURO, Gilmar; PERICÁS, Luiz B. **Capitalismo e luta política no Brasil**: na virada do milênio. São Paulo: Xama, 2001.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete *et al*. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 349-355.

MENEZES NETO,Antonio Júlio de. Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo César castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução: Ana Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do Trabalho).

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Tradução: EsterVaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELLOTI, Fernando *et al*. Educação do campo e desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20).

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria da Agricultura Familiar. **Programas.** Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf>. Acesso em: març. 2012.

MIOR, Luiz C. **Agricultores familiares, agroindústrias e redes de desenvolvimento territorial**. Chapecó: Editora Argos, 2005.

MIRANDA, Carlos Luiz de; ADIB, Alberto Renaut. Multifuncionalidade e desenvolvimento rural sustentável. **Revista Marco Social** - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Multifuncionalidade e Agricultura Familiar, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 09, n. 1, ago. 2007. p. 8-12.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: _____ (Org). In: _____. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-15.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticaspúblicas d educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 137-149. (NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, RoseliSalete*et al*. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Apresentação. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 9-13. (Por Uma Educação do Campo, 5).

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca Básica de Serviço Social, 5).

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos, 48).

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MST-ITERRA. Setor de educação. **Cantares da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [**Trabalhos apresentados**], [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoi do. Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. **Revista NERA**, Presidente Prudente: Unesp, ano 14, n. 18, p. 106-124, jan./jun. 2011

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: _____ (Org.).**Para onde vai o ensino da geografia?**.4. ed. São Paulo: Pinski, 1994a. p. 135-144.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e Tendências da geografia. In: _____ (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994b. p. 24-29.

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

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

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In*:* CARLOS Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 43-68.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia das lutas no campo**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI.In:OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004a.p. 27-64.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Prefácio. In: SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para a o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004b. p. 9-13.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografias e práticas territoriais em questão. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 355-415. (Geografia em Movimento).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

PAGANELLI, Tomoko I. Para a construção do espaço geográfico na criança. **Revista Terra Livre**: o ensino da geografia em questão e outros temas, São Paulo: AGB, n. 2, p. 129-148, jul.1987.

PAIVA, Irene Alves de. Escolaridade, inclusão e participação no Pronera. In:ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 103-113.

PAULINO, Eliane Tomiasi. A diversidade das lutas na luta pela terra. In: **Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**: seção Três Lagoas, Três Lagoas, v. 1, ano 3, p.28-47, nov. 2006a.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma geografia dos camponeses**. São Paulo: Unesp, 2006b.

PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. (Geografia em Movimento).

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS A. F.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-91.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. O espaço geográfico como condição de (re) produção da sociedade. In: SANTOS, Milton (Org.). **Cidadania e globalização**. Bauru: Saraiva, 2000, p. 53-57.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Da geografia às geo - grafias**: um mundo em busca de novas territorialidades**.** Buenos Aires**:** Clacso, 2002.

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

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRADO, Adonia Antunes. O Zapatismo na Revolução Mexicana: uma leitura da Revolução Agrária do Sul. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/vinte/adonia20.htm>. Acesso em: 09 ago. 2010.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Questão Agrária**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL (PEJR). **Unidade Política e Projeto Pedagógico**. Documento de Trabalho (Versão 20 Jul. 2010). Viçosa/MG: PEJR; CEDEJOR; Instituto Souza Cruz; UFV, 2010.

PROGRAMA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS TERRITÓRIOS RURAIS (Pronat). Disponível em: <www.mda.gov.br/portal/index>. Acesso em: 03 ago. 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS TERRITÓRIOS RURAIS (Pronat). Disponível em <www.mda.gov.br/portal/index>. Acesso em: 03 ago. 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE PRODUÇÃO E USO DE BIODIESEL (PNPB). Disponível em: <http://www.biodiesel.gov.br/programa.html 1>. Acesso em: 13 set. 2010.

PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra**.** Disponível em:<www.red-ler.org/projovem-campo.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia**. Tradução: Liliana Lagana Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Geografia e Sociedade, v. 1).

RAFFESTIN, Claude. O que é o território. In:_____. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-158.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. In: CALDART, Roseli Salete *et al*. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.p. 535-539.

REVISTA MARCO SOCIAL - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: juventude e desenvolvimento rural, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 06, n. 1, abr. 2004.

REVISTA MARCO SOCIAL - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Educação e empreendedorismo no campo, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 07, n. 1, ago. 2005.

REVISTA MARCO SOCIAL - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Juventudes e territórios sociais, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 08, n. 1, ago. 2006.

REVISTA MARCO SOCIAL - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Multifuncionalidade e Agricultura Familiar, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 09, n. 1, ago. 2007.

REVISTA MARCO SOCIAL - Educação para o desenvolvimento humano sustentável:Educação do Campo, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 12, n. 1, set. 2010.

REVISTA MARCO SOCIAL - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: bases para a prosperidade no campo. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 13, n. 1, set. 2011.

REVISTA SUSTENTABILIDADE DO CAMPO: o novo rural. Rio de janeiro: Instituto Souza Cruz, ano 01, n. 01, abr. 2011a.

REVISTA SUSTENTABILIDADE DO CAMPO: um novo modelo. Rio de janeiro: Instituto Souza Cruz, ano 01, n. 03, out. 2011b.

REVISTA SUSTENTABILIDADE DO CAMPO: sucessão familiar. Rio de janeiro: Instituto Souza Cruz, ano 01, n. 02, jul. 2011c.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Outros territórios, outros mapas**. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Buenos Aires: CLACSO, ano 6, n. 16, jun. 2005.

ROSENO, Sônia Maria; ROSENO; Marta Helena. Movimento Social e Universidade: construindo parcerias. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel *et al*. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 57-67. (Série NEAD Debate, 20).

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

SANTOS FILHO, Marcio de Oliveira. **Todo mundo pode ser empreendedor?** Disponível em: <http://exame.abril.com.br/pme/dicas-de-especialista/noticias/todo-mundo-pode-ser-empreendedor>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica***:* a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1988.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.p. 629-637.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

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

SANTOS, Milton. A transição em marcha. In:_____. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 141-174.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território**.** In:**Território-Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002. p. 9-15.

SANTOS, Milton. **Economia espacial**: críticas e alternativas. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2003.

SANTOS, Milton. **O testamento intelectual**. São Paulo: Unesp, 2004.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universitária de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos, 07).

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNEIDER, Sergio. **Agricultura familiar e industrialização**: pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SCHNEIDER, Sergio (Org.). **A diversidade da agricultura familiar**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Série Estudos Rurais).

SCHNEIDER, Sérgio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**, vol. 30, n. 3, p. 511-531, jul./set. 2010.

SCOTT, James C. **Los dominados y el arte de la resistencia:** discursos ocultos. Traducción de Jorge Aguilar Mora. México D. F: Ediciones Era, 2000. (Colección Problemas de México).

SEARLE, John R. A natureza dos estados intencionais. In: _____. **Intencionalidade**. Tradução: Julio Fischer; Tomás Rosa Bueno. Revisão técnica: Ana Cecília G. A. de Camargo; Viviane Veras Costa Pinto. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 1-6. (Coleção Tópicos).

SEGRELLES SERRANO, J. A. El mito de la multifuncionalidad rural en América Latina. Actas Latinoamericanas de Varsovia, **Instituto de Estudios Regionales y Globales**, Universidad de Varsovia, v. 29, p. 159-177, 2007.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas.In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

SILVA, Aloísio S. **A geografia no contexto da educação popular e movimentos sociais**. Disponível em: Acesso em: <http://efap.webnode.com.br/news/>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SILVA, José Graziano da.**O novo rural brasileiro**. Campinas/SP: UNICAMP; INSTITUTO DE ECONOMIA, 1999. (Coleção Pesquisas, 1).

SILVA, Lourdes Helena da**.**Modalidades, Representações e Práticas de Alternância na Formação de jovens Agricultores. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ano 01, v. 01, n. 02, p. 5-23, jul. 2006.

SILVA, Sônia. **CEDEJOR.** Juventude Empreendedora em Santa Cruz do Sul**.** Disponível em:**<**http://www.cedejor.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2010.

SOUSA, Francisco Saraiva de. **Ler António Gramsci**: hegemonia e ideologia. Disponível em: <http://cyberdemocracia.blogspot.com.br/2009/10/ler-antonio-gramsci.html>. Acesso em:mai. 2012.

SOUZA, Jose dos Santos. A "nova" cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In:BATISTA, Roberto Leme;Renan Araújo.(Org.). **Desafios do trabalho no Século XXI**: capital e luta de classes no século XXI. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003. p. 173-202.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Aparecida Branco. Educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 84-94. (Série NEAD Debate, 20).

SPOSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teóricas - metodológicas na geografia contemporânea. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 16, p. 99-112, 1º semestre/ 2001.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para a o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

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

STEDILE, João Pedro. A questão agrária e o socialismo. In:_____. (Org.) **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 307-322.

STEDILE, João Pedro. Asociedade deve decidir o modelo agrícola para o país. **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n.109, p. 17, abr. 2006a.

STEDILE, João Pedro *et al*. Manifesto das Américas em defesa da natureza e da diversidade biológica e cultural. **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 112, p.40, jul. 2006b.

STEDILE, João Pedro. Soberania alimentar, o que é isso? **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano 11, n. 120, p. 42, mar. 2007.

STEDILE, João Pedro. Por que o preço dos alimentos disparou? **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano12, n.135, p.37, jun. 2008.

STRAFORINI, Rafael. **A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental**: um desafio a ser enfrentado. Revista Terra Livre, São Paulo, ano18, v. 1, n.18, p.95-114, jan./jun. 2002.

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

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar. **Revista Agriculturas**, n. 1, v. 8, mar. 2011.

TEXIER, Jacques. **O pensamento político de Gramsci**. Disponível em: <www.gramsci.org>. Acesso em: 02 fev. 2012.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **A territorialização do monopólio**: as agroindústrias canavieiras em Jaboticabal. 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia), Faculdade de Filosofia, Letras e CiênciasHumanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. O metabolismo do capital no campo, em São Paulo: fragmentação e alienação do trabalho.BATISTA, Roberto Leme;Renan Araújo.(Org.).**Desafios do trabalho no Século XXI**:capital e luta de classes no século XXI. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003. p. 83-115.

.

THOMAZ JUNIOR,Antonio. O campo no século XXI a (des)ordem societária e territorial do trabalho**.** In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p. 71-82.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **Relatório da 1ª etapa do curso especial de graduação em geografia**. Convênio Incra-Pronera/Unesp. Presidente Prudente: [s.n], 2007.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **Dinâmica Geográfica do Trabalho no Século XXI**: Limites Explicativos, Autocrítica e Desafios Teóricos. São Paulo: [s.n], 2009a.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. Desafios teóricos para a geografia do trabalho no século XXI. In: THOMAZ JÚNIOR, Antonio; FRANÇA JÚNIOR, Barreto (Org.). **Geografia e trabalho no século XXI**. Presidente Prudente: Centelha, vol.9, 2009b. p. 162-214.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. O agrohidronegócio no centro das disputas territoriais e de classe no Brasil do século XXI. **Campo-território**: revista de geografia agrária, v.5, n.10, p. 92-122, ago. 2010.

TIRADENTES, Aparecida. Educação corporativa. In: CALDART, Roseli Salete *et al*. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 247-252.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

TONA, Nilciney; GUHUR, Dominique; TARDIN, José Maria. O diálogo de saberes no encontro de culturas: a promoção da agroecologia na base dos movimentos sociais populares. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 175-179. (Série NEAD Debate, 20).

TURNES, Valério. Por uma pedagogia de desenvolvimento local sustentável. **Revista Marco Social** - Educação para o desenvolvimento humano sustentável: Educação e empreendedorismo no campo, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, vol. 07, n. 1, ago. 2005. p. 14-19.

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. **Curso de geografia**: licenciatura e bacharelado**.** Projeto Político-Pedagógico.Presidente Prudente, [2005?]. (não publicado).

VALE, Gláucia Vasconcelos; WILKINSON, John; AMÂNCIO, Robson. Empreendedorismo, inovação e redes: uma nova abordagem. **RAE-eletrônica**, Fundação Getulio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, v. 7 n. 1, jan./jun. 2008.

VALVERDE, Orlando. Metodologia da geografia agrária. **Campo-território**: revista de geografia agrária, Uberlândia, v.1, n.1, p. 1-16, fev. 2006.

VASCONCELOS, Gláucia V., WILKINSON, John; AMÂNCIO, Robson. **Empreendedorismo, inovação e redes**: uma nova abordagem. RAE-Eletrônica, v. 7, n. 1, jan./jun. 2008.

VEIGA, José Eli da.**O desenvolvimento agrícola**: uma visão histórica. São Paulo: Edusp; Hucitec, 1991. (Estudos Rurais, 11).

VEIGA, José Eli da. Fundamentos do agrorreformismo. In: STÉDILE, João Pedro (Coord.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002a. p. 68-91.

VEIGA, José Eli da. A face territorial do desenvolvimento. **Interações**: Revista internacional de desenvolvimento local, vol. 3, n. 5, p. 5-19, set. 2002b.

VEIGA, José Eli da.**Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas/SP: Autores Associados, 2002c.

VEIGA, José Eli da.Reforma agrária hoje. In: STEDILE, João Pedro (Coord.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002d. p. 298-305.

VEIGA, José Eli da.Empreendedorismo rural: uma primeira aproximação. **Relatório para o Sebrae nacional**, set. 2003. (Texto não publicado).

VELTZ, Pierre. Na organização da produção e do território. In: _____.**As regiões ganhadoras**. Regiões e redes: os novos paradigmas da geografia econômica. Tradução: Antonio Gonçalves. Oeiras: Celta, 1994, p. 3-15.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 127-137. (Série NEAD Debate, 20).

VESENTINI, José Willian. O ensino da geografia no século XXI. **Caderno prudentino de geografia**: geografia e ensino, Presidente Prudente: AGB, n. 17, p. 05-19, 1995.

VIA CAMPESINA. **Nota oficial da via campesina**: pequenos produtores esfriam o planeta. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em: 14 nov. 2007.

VIA CAMPESINA. **The internationalpeasant'svoice**. Disponível em: <http://viacampesina.org/en/>. Acesso em: 01 jul. 2013.

VIEIRA, Noemia Ramos. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano7, n. 4, p. 29-41, jan./ jul. 2004.

WANDERLEY**,** Maria de Nazareth Baudel. Prefácio. In: CARNEIRO, Maria José; MALUF, Renato S. (Orgs.). **Para além da produção**: multifuncionalidade e agricultura familiar. Rio de Janeiro: Mauad, 2003. p. 9-13.

WETTSTEIN, Germán. O que deveria ensinar hoje em geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 125-135.

WOORTMANN, Ellen F. O saber tradicional camponês e inovações. In*:* OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). **O campo no século XXI**:

território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p. 133-144.

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

ANEXOS

ANEXO 01- QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO AOS ESTUDANTES, MONITORES, PROFESSORES, COORDENADORES E DEMAIS ENTREVISTADOS REALCIONADOS AO CEGEO

1.1-QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO NA ENTREVISTA FEITA COM OS EDUCANDOS DO CEGEO:

-Seu nome, idade e o local de onde veio.

-Movimento que participa.

-Conte sua trajetória para entrar no movimento e sua trajetória já no movimento.

-Fale como você entende a luta do seu movimento.

-Fale sobre a luta na região.

-Você se considera um camponês, porquê?

-Descreva o seu assentamento. (Educação, Produção, Lazer, etc.).

-Como foi o processo para você chegar até o curso de Geografia.

-Qual é a sua intenção em fazer o curso.

-O que ele pode ajudar na luta do seu movimento e na sua comunidade.

-Fale sobre seu projeto de monografia e como foi tomada a decisão em fazê-lo.

-Como você enxerga a Educação do Campo e a contribuição desse curso para o mesmo.

-Você conhece as experiências de Educação do Campo que visam transformar os camponeses em empreendedores, empresários rurais, técnicos etc. Como você às enxerga?

-Fale sobre a Escola Nacional Florestan Fernandes.

-Fale sobre a importância da presença dos movimentos sociais na academia.

–Fale sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre os Movimentos Sociais: para os próprios movimentos, para a universidade e para a sociedade como um todo, para o processo emancipatório etc.

-Fale sobre a relação Movimentos Sociais - Universidade e Estado.

1.2-QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO NA ENTREVISTA FEITA COM OS RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DA ENFF

1-Fale sobre sua função e sua trajetória para chegar aqui.

2-Fale sobre a organização da escola, infra-estrutura, recursos econômicos etc.

3-Fale sobre as brigadas.

4-Fale sobre os cursos que ocorrem aqui durante o ano.

1.3-QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO NA ENTREVISTA FEITA COM OS MONITORES

Nome, local de origem, ano do curso.

1-Qual sua função?

2-Como foi o processo para você chegar até aqui?

3-Como essa função tem contribuído para sua formação de geógrafo e professor?

4-Como vocês veem essa experiência de educação do campo.

5-Quais são as diferenças que vocês veem com relação ao curso de geografia regular.

6-Vocês se sentem parte integrante do processo de construção do curso. Por quê?

7-Quais são as dificuldades encontradas por vocês na monitoria do curso?

8-Quais são as dificuldades encontradas pelos educandos para produzir suas pesquisas?

1.4-QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO NA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES COORDENADORES DO CURSO

1-Nome, vínculo institucional.

2-Conte sua trajetória até chegar até ao curso.

3-Qual é sua função no curso?

4-Fale sobre o curso e sua importância para a consolidação do Processo de Educação do Campo e para luta dos movimentos sociais.

5-Quais são as diferenças deste curso para o curso regular de geografia.

6-Quais são os elementos que nos fazem re-pensar nossa prática na Universidade a partir da experiência do curso.

7-Quais são as dificuldades encontradas pelos professores orientadores das monografias?

8-Quais são as dificuldades encontradas pelos alunos para produzir suas pesquisas?

1.5-QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO NA ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS DO PEJR DO CEDEJOR/INSTITUTO SOUZA CRUZ

-Seu nome, idade e o local de onde veio.

- Fale sobre a região onde você mora.

-Vc participa de algum movimento social?

-Como vc se considera: um camponês, agricultor familiar, pequeno produtor... Por quê?

-Descreva a sua propriedade (o tamanho, o que produz para sobrevivência e o que é vendido).

-Vc sabe contar a história de como seus pais chegaram até o local onde moram?

-Como foi o processo para vc chegar até o curso do Cedejor?

-Qual é a sua intenção em fazer o curso?

-Como é o curso e como ele pode ajudar vc e sua família?

-Fale sobre seu projeto de monografia e como foi tomada a decisão em fazê-lo.

-Para vc o que é empreendedorismo e desenvolvimento sustentável.

-Para vc o que é a educação do campo.

-Vc conhece as experiências de educação do campo em que estudam os militantes dos movimentos sociais, como o MST? O que vc pensa sobre isso?

-Qual é a sua opinião sobre o agronegócio no Brasil?

-Qual é a diferença de sua propriedade familiar para uma grande propriedade do agronegócio?

- Qual é a sua opinião sobre o Instituto Souza Cruz e o Cedejor?

1.6-QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO NA ENTREVISTA COM PROFESSORES E A COORDENAÇÃO DO CEDEJOR

Nome, função que ocupa e trajetória para chegar até o Cedejor.

1-O que é o Cedejor?

2- Qual é a definição de Educação do Campo para o Cedejor? E quais são suas influências teórico-metodológicas, pedagógicas etc.?

3-O que significa Educação Empreendedora?

4-O que é uma educação para o desenvolvimento humano sustentável?

5-Fale sobre o Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural.

6-Vocês foram pioneiros nessa experiência ou trouxeram de algum lugar?

7- Quais são suas principais influências?

8-Qual é a diferença dessa experiência de educação do campo construída pelo Instituto Souza Cruz, para as outras experiências de educação que são construídas pelo Pronera?
9- Qual é a sua opinião sobre os cursos em que estudam militantes dos movimentos sociais do campo, como o MST?
10-Quais são suas parcerias?
11- Fale sobre a parceria com a Fetaep?
12- Como é essa relação de parceria com o Instituto Souza Cruz?
13- Qual é a sua opinião sobre o agronegócio no Brasil e como vc enxerga as semelhanças e diferenças com relação a agricultura familiar.
14- Existe uma razão específica para vocês trabalharem com o conceito de agricultor familiar ao invés de camponês?

1.7-QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO NA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO INSTITUTO SOUZA CRUZ

Nome e Função de ocupa
1- Qual é a definição de Educação do Campo para o Instituto Souza Cruz?
2-O que significa Educação Empreendedora?
3-O que é uma educação para o desenvolvimento humano sustentável?
4-Fale sobre o Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural.
5-Qual é a diferença dessa experiência de educação do campo construída pelo Instituto Souza Cruz, para as outras experiências de educação que são construídas pelo Pronera?
6-Quais são suas parcerias?Tem movimentos sociais como parceria?
7-Como é essa relação de parceria com o Cedejor?
8-Vocês foram pioneiros nessa experiência ou trouxeram de algum lugar?
9- Quais são suas principais influências?

ANEXO 02 – PROJETO DE INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR – PID

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp
Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT
Curso de Graduação de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) – CGGeo

Projeto de Integração Disciplinar – PID

Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes
Prof. Dr. João Osvaldo Rodrigues Nunes
Prof. Dr. Clifford Andew Welch
Prof. Me. Matuzalem Bezerra Cavalcante

Princípios

Geral

"Ninguém educa a ninguém. Ninguém se educa sozinho. As pessoas se educam entre si, *mediatizadas* pelo meio." Paulo Freire

Específicos:

- Integração movimentos sociais e academia;
- Integração entre as áreas de conhecimento da Geografia.

Propostas iniciais

- A geografia em sala de aula (como trabalhar os conteúdos e os conceitos geográficos em sala de aula) – NBs 2 e 6
- Leitura de mapas e cartografia social – NB 6
- Conceitos de campesinato e camponês – NBs 1, 4 e 5
- Atuação do Capitalismo no campo – NB 5
- Relação campo-cidade – NB 4 e 5
- Geografia do Brasil (Bernardo focou mais a questão agrária) – NBs 1, 2 e 6
- Técnicas para a recuperação de áreas degradadas
- Conceitos trabalhados por Milton Santos – NB 6
- Principais correntes do pensamento geográfico – NB 3
- Método, metodologia e teoria – NB 4
- Espaço, território, lugar, paisagem e região – NB 3
- Região e regionalização articulada aos conceitos da disciplina DTR – NB 6
- A prática dos geógrafos nos movimentos sociais – NB 4

Temas

Núcleo de Base 1: Conceito de campesinato

Núcleo de Base 2: A prática dos geógrafos nos movimentos sociais e o ensino de Geografia em sala de aula

Núcleo de Base 3: Principais correntes do pensamento geográfico e os conceitos de espaço, território, lugar, paisagem e região

Núcleo de Base 4: A prática dos geógrafos nos movimentos sociais e método, metodologia e teoria

Núcleo de Base 5: Atuação do Capitalismo no campo e relação campo-cidade

Paradigmas em Disputa na Educação do Campo

Núcleo de Base 6: Geografia do Brasil e os conceitos de espaço, território, lugar, paisagem e região

Metodologia

- Pesquisa bibliográfica na biblioteca
- Trabalho de campo: entrevista, observação, reflexão e registro
- Pesquisa bibliográfica na *Internet*
- Orientações com os professores
- Colóquios
- Leituras
- Elaboração de textos
- Elaboração da apresentação do trabalho final
- Apresentação do trabalho final (texto e apresentação digital em ppt)

Atividades práticas e teóricas

1. Definição da bibliografia (biblioteca e *Internet*)
2. Trabalho de campo: entrevista, observação, reflexão e registro
3. Leitura da bibliografia
4. Orientação com os professores
5. Debate das interpretações nos colóquios
6. Elaboração de textos a partir das leituras
7. Definição da estrutura do trabalho final: papel e apresentação digital
8. Organização da apresentação do trabalho final
9. Apresentação do trabalho final

Cronograma

Dias	Manhã	Tarde	Noite
6 de fevereiro (sexta-feira)	Planejamento	1, 3	
7 de fevereiro (sábado)	2	2	
9 de fevereiro (segunda-feira)	1, 3, 4, 5, 6	1, 3, 4, 5, 6	1, 3, 4, 5, 6
10 de fevereiro (terça-feira)	1, 3, 4, 5, 6	1, 3, 4, 5, 6	
11 de fevereiro (quarta-feira)	1, 3, 4, 5, 6	1, 3, 4, 5, 6	
12 de fevereiro (quinta-feira)	1, 3, 4, 5, 7	1, 3, 4, 5, 7	1, 3, 4, 5, 7
23 de fevereiro (segunda-feira)	1, 3, 4, 5, 7, 8	1, 3, 4, 5, 7, 8	1, 3, 4, 5, 7, 8
24 de fevereiro (Terça-feira)	9	9	9

Avaliação

- Avaliação dos trabalhos e apresentações pelos professores
- Auto-avaliação dirigida