

**FORMAÇÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A SOCIALIZAÇÃO DOS
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NA SOCIEDADE DE CLASSES**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo, Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador:
Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

CURITIBA

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

ADILSON KRUK DA COSTA

**FORMAÇÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS
CIENTÍFICOS NA SOCIEDADE DE CLASSES**

Esta monografia foi orientada e avaliada para obtenção do título de Especialista em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Curitiba, 10 de janeiro de 2008.

.....

*Professor Dr. Gracialino da Silva Dias
UFPR/ Departamento de Planejamento e Gestão Escolar*

AGRADECIMENTOS

Ao mestre professor Doutor Gracialino da Silva Dias, pela forma de posicionar-se/agir no mundo e pelas horas de diálogo e orientação dedicadas a este trabalho...

Aos educandos/educandas do curso de especialização pela aprendizagem proporcionada através do processo coletivo...

Aos professores/professoras que contribuíram na discussão dessa nova concepção de educação...

Às coordenações, pedagógica e política pela responsabilidade e coerência na direção do curso...

Ao meu pai Sebastião Gonçalves da Costa e minha mãe Tereza Kruk da Costa, camponeses que se “criaram” trabalhando na terra e lá continuam resistindo...

À todos os camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra, que lutam conscientemente contra toda forma de opressão, com a proposta de construção de novas relações sociais...

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato até quase a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.

(Paracelso)

*A supressão da atividade alienada por intermédio da prática humana autoconsciente não é uma relação estática de um meio com relação a um fim, sem nenhuma possibilidade de influência mútua (...)
(...) a superação da atividade alienada por meio da iniciativa autoconsciente, só pode ser concebido como um processo complexo de interação, que produz mudanças estruturais em todas as partes da totalidade humana.*

(Mészáros)

Ao latifúndio açucareiro, ao latifúndio cafeeiro, ao latifúndio cacauzeiro, incorpora-se agora cada vez mais poderoso latifúndio pecuário. E todos eles reunidos, constituem o último reduto das sobrevivências coloniais e feudais que estrangulam o desenvolvimento da agricultura e da economia brasileira.

(Guimarães)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento do Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Palavras-chave: camponato e latifúndio; trabalho e alienação; MST e educação.

Este trabalho trata da luta de classes entre camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra X burguesia latifundiária; da alienação através do trabalho e a crise dos sistemas educacionais; e, a concepção de educação discutida pelo MST. Aborda a temática da Educação do Campo a partir da teoria crítica constituída à luz da ciência moderna com base no materialismo histórico dialético. Tem por objetivos investigar o processo de colonização que aconteceu no Brasil, enfatizando a resistência e a luta camponesa e, a formação da pequena propriedade; a alienação do trabalho e a reificação do ser no modo de produção capitalista e a concepção teórica da Educação do Campo sob a perspectiva da socialização dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade. A sua realização propiciou um aporte teórico sobre o tema a partir da análise das relações concretas da luta de classes camponês X burguesia latifundiária. O processo de luta e resistência dos trabalhadores do campo se torna fundamental a partir do momento que constrói uma nova ordem social baseadas nas relações concretas de produção, necessária para transformação da ordem social baseada nos princípios socialistas.

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
EPÍGRAFE.....	v
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	vi
RESUMO.....	vii
SUMÁRIO.....	viii
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - A QUESTÃO AGRÁRIA E A FORMAÇÃO DO CAMPESinATO BRASILEIRO: UMA SÍNTESE HISTÓRICA.....	18
1.1 - A resistência camponesa e a formação da pequena propriedade.....	21
1.1.1 - Latifúndio.....	21
1.1.2 - A pequena propriedade.....	25
CAPÍTULO 2 - AS CONTRADIÇÕES DE CLASSE NA SOCIEDADE MODERNA: A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ALIENAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO.....	30
2.1 - Algumas considerações sobre o pensamento moderno: empirismo, racionalismo e liberalismo.....	31
2.1.1 - Francis Bacon (1561 - 1626).....	33
2.1.2 - René Descartes (1596 - 1650).....	33
2.1.3 - Uma análise do pensamento liberal.....	36
2.2 - As relações de trabalho na sociedade moderna: a reificação do ser..	40
2.3 - O sistema educacional como forma de alienação	43
2.4 - A necessidade da socialização dos conhecimentos: Gramsci.....	45
2.5 - A crise da modernidade e a luta camponesa no Brasil	48
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONCEPÇÃO EMANCIPADORA?	50
3.1 - O início de uma nova discussão.....	50
3.2 - Seminários do MST.....	53

3.2.1 - Seminário Nacional: “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”.....	54
3.2.2 - 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária.....	57
3.3 - A construção de um novo paradigma: a Educação do Campo.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	66

INTRODUÇÃO

Neste trabalho foi desenvolvida uma análise sobre as formulações teóricas que dão suporte à concepção da Educação do Campo no Brasil, formulada após, a aprovação da Lei 9394 em 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) e sua relação com a luta dos movimentos sociais do campo brasileiro. O estudo foi realizado com base nas referências do desenvolvimento científico, levando-se em consideração que a educação escolar tem por fim a socialização dos conhecimentos científicos e culturais acumulados ao longo da história da humanidade; que o campesinato pobre, ao lado da classe operária e de todos os trabalhadores, deve ter o direito garantido a essa socialização. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser entendida numa dimensão pedagógica voltada para assegurar o objetivo de elevar a cultura e criar condições para a apropriação desses conhecimentos a todos os camponeses que vivem do próprio trabalho, lutando pelos direitos à emancipação política, social e cultural.

A partir desse recorte, orientando-se pela perspectiva teórica de Bachelard, para quem sem “uma atitude filosófica geral” não é possível emitir juízos sobre o pensamento científico, faz-se uma leitura sobre as condições de organização do campesinato brasileiro e da constituição histórica da denominada Educação do Campo.

(...) para a filosofia científica, não há nem realismo nem racionalismo absolutos e que não é preciso partir de uma atitude filosófica geral para julgar o pensamento científico. Cedo ou tarde, é o pensamento científico que se tornará o tema fundamental da polêmica filosófica; este pensamento levará a substituir às metafísicas intuitivas e imediatas as metafísicas discursivas objetivamente retificadas. (BACHELARD, 2000, p. 12).

A realização do estudo foi orientado com base nas seguintes questões problemas: Quais são os fundamentos teóricos que dão sustentação à Educação do Campo no Brasil, em sua relação com as definições políticas e culturais defendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST? Quais as contradições dos sistemas educacionais e da educação no modo de produção capitalista? Quais os determinantes da questão agrária sobre a constituição da Educação do Campo? Qual a relação entre as finalidades precípuas das instituições escolares com a lógica de mercadoria e as conseqüentes

contradições de classes no capitalismo? Como as instituições escolares concebem o caráter emancipador humano do desenvolvimento científico e o caráter regressivo da condição humana na medida em que as ciências passam a ser utilizadas para atender os interesses do capital? De que forma a concepção teórica da Educação do Campo pode contribuir para a socialização – ensino aprendizagem – dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade ao longo da história e para a transformação da realidade social?

Uma das motivações que leva o autor a desenvolver este estudo decorre da sua história de vida enquanto trabalhador do campo e filho de camponês pobre, com pouca terra, cuja família vive do seu próprio trabalho. Formado sob esse contexto histórico social e tendo cursado os primeiros quatro anos de estudo em uma escola do tipo multi-seriada no meio rural, pôde-se deparar com uma realidade educacional cujo currículo desenvolvia pouca abordagem sobre a cultura e a realidade social das contradições que marcam a existência camponesa. Não só essa fase inicial do estudo, mas em toda a formação escolar posterior, até a graduação em nível superior, foi possível verificar a natureza da escolarização, que, embora cumpra um papel fundamental no sentido de permitir aos educandos a apropriação de conteúdos científicos historicamente construídos, adentra muito superficialmente sobre as contradições reais que caracterizam a história e as perspectivas de vida dos estudantes em geral e de modo mais profundo se esses estudantes pertencem às classes que vivem do próprio trabalho.

Desse modo as instituições escolares estariam mais voltadas para legitimar e reproduzir as relações sociais historicamente estabelecidas – de desigualdades sociais – do que para a elevação da compreensão sobre as determinações econômicas e políticas das contradições da nossa sociedade.

As formulações e desenvolvimento de projetos pedagógicos contra hegemônicos não são um fenômeno novo na história do Brasil, principalmente se tomarmos a base científica do princípio educativo do trabalho em que, os homens se formam a partir das atividades produtivas – em intercâmbio com a natureza, tal qual analisada por Marx (1980) – e das relações sociais que estabelecem entre si. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº. 9394/96 –, manifestando um caráter progressista sobre a concepção de educação, estabelece em seu art. 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Sob esse entendimento, poder-se-ia tomar os projetos pedagógicos constituídos a partir da resistência dos povos oprimidos no nosso país como um processo formativo. Como exemplos dessa resistência mencionam-se a luta dos Tamoios contra a invasão portuguesa e a constituição e o desenvolvimento de Palmares como um grande intelectual coletivo, formador da identidade de seu povo; ou ainda, as greves gerais em 1917 promovidas pelo nascente movimento operário brasileiro e a Liga dos Camponeses constituída na década de 1950 na luta contra o latifúndio. Outras históricas expressões de práticas sociais, fundamentalmente educativas, como foram as Revoltas de Trombas e Formoso em Goiás, Porecatu no norte do Estado do Paraná e a Revolta dos Colonos no Sudoeste Paranaense na década de 1950 (PRIETO, 2007). Na atualidade podem ser citados outros movimentos sociais populares que lutam para destruir o sistema de latifúndio e a libertação das forças produtivas no campo (Via Campesina; Liga dos Camponeses Pobres; Movimento dos Atingidos por Barragens, etc.). Para fins deste estudo analisa-se o projeto pedagógico do MST na fundamentação da proposta de Educação do Campo mais avançados.

A Educação do Campo, embora passe a ser institucionalizada, ou seja, incorporada na esfera das políticas públicas do Estado brasileiro a partir da aprovação da Lei nº. 9394/96 e das Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002) só poderá exercer um aspecto emancipador da classe trabalhadora se compreendida como síntese e continuidade das resistências populares e dos processos formativos deles decorrentes. A Educação do Campo não pode ser libertadora se for compreendida fora da luta pela completa destruição do sistema latifundiário brasileiro que já ultrapassa IV séculos (GUIMARÃES, 1968).

De acordo com o documento que institucionaliza a Educação do Campo, a escola do campo deve levar em consideração a realidade dos educandos, respeitando os conhecimentos desenvolvidos pela sociedade e pelos movimentos sociais e as propostas pedagógicas devem valorizar a diversidade cultural e proporcionar o acesso aos avanços científicos e tecnológicos. Sobre as diretrizes para essa modalidade educacional o MEC/CNE estabelece que:

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.

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.

(...)

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

Da mesma forma, partindo do pressuposto que a educação por si só não é capaz de operar as profundas transformações, compreende-se que o processo de emancipação exige um conjunto de ações de caráter revolucionário das massas no caminho de libertação do país contra a dominação imperialista que está diretamente associado e deve ser precedido da destruição do sistema latifundiário. E assim, também precisa adotar uma posição muito clara com relação às lutas para libertação dos trabalhadores do campo e da cidade contra o sistema de poder constituído pelo Estado burocrático latifundiário brasileiro.

A luta mais avançada que discuta os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos vivenciados historicamente pelos camponeses brasileiros é uma necessidade latente entre os trabalhadores que vivem do trabalho na terra. Além do mais, essa é uma dívida que o processo de colonização e desenvolvimento agrário do nosso país deixou com os camponeses pobres, sem terra, ou com pouca terra. Esses camponeses sempre foram explorados e aos poucos excluídos do direito de cultivar a terra, na colonização através do trabalho escravo e dos arrendamentos pagos aos fazendeiros, e hoje, com o *fetichismo* da tecnologia da produção. Nesse sentido Guimarães afirma que:

As condições terrivelmente opressivas vigentes nos primeiros séculos, que esmagavam no nascedouro o despontar da classe dos pequenos cultivadores independentes, forçando-os a engrossar os contingentes de rendeiros empobrecidos, lavradores obrigados e agregados ou moradores dos engenhos e fazendas, contribuíam também para limitar a expansão da agricultura, para retardar ou impedir a diversificação dos cultivos e para

atirar ou manter na ociosidade uma cada vez mais numerosa massa humana. (GUIMARÃES, 1989, p. 114).

Na fase atual de crise geral do capitalismo na esfera mundial e como decorrência das inovações tecnológicas, os posicionamentos contrários à necessidade da completa destruição do sistema latifundiário, de que, a luta agora é entorno do domínio da tecnologia, expressam um caráter ingênuo, pois toma a tecnologia como uma instituição acima das contradições da sociedade, das classes e do próprio homem e, portanto, como um *fetice*.

(...) os principais obstáculos que se antepõem ao desenvolvimento tecnológico decorrem, precisamente, da atual estrutura da propriedade agrária, causa básica de um tipo arcaico de estrutura de poder, mediante o qual a classe latifundiária constrange a maioria dos trabalhadores agrícolas a cultivarem terras alheias e a se submeterem, sem outra opção possível, aos mais baixos salários e às piores condições de vida. (GUIMARÃES, 1989, p. 245).

Além do contexto histórico sob o qual são formuladas as proposições da Educação do Campo, a realização deste estudo se justifica em termos culturais por analisar o campo como um espaço de vida, que tem suas raízes totalmente fixadas no cultivo e na convivência com a terra. Compreende-se a resistência camponesa como luta contra-hegemônica, não entre povos e raças, mas, fundamentalmente como luta de classes, embora possam ser citados os choques entre povos e nacionalidades:

O processo de formação do povo brasileiro, que se fez pelo entrechoque de seus contingentes índios, negros e brancos, foi, por conseguinte, altamente conflitivo. Pode-se afirmar, mesmo, que vivemos praticamente em estado de guerra latente, que por vezes, e com freqüência, se torna cruento, sangrento. (RIBEIRO, 1995, p. 168).

Do ponto de vista acadêmico esse trabalho assume um grau de relevância, na medida em que se volta para a problematização das questões sociais da educação e da apropriação dos conhecimentos científicos pelos trabalhadores pobres do campo. Associa a Educação do Campo com a luta pela terra enquanto processo de formação humana.

A realização deste trabalho tem por objetivos:

- Fazer uma síntese histórica sobre o processo de colonização que aconteceu no Brasil, enfatizando a resistência e a luta camponesa e, a formação da pequena propriedade;

- Fazer uma análise das bases do pensamento moderno, principalmente do empirismo, do racionalismo e do liberalismo e as consequências que esse pensamento trouxe na relação com o trabalho e a educação;
- Examinar a relação entre as finalidades precípua das instituições escolares – ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos – e o uso social desses conhecimentos levando em consideração a lógica de mercadoria e as conseqüentes contradições de classes entre capital e trabalho, a partir da teoria do materialismo histórico dialético desenvolvida por Marx e Engels (1998);
- Sintetizar as discussões realizadas em conferência¹ e em seminários² sobre os fundamentos teóricos que embasam as formulações da Educação do Campo, em sua relação com as definições políticas e culturais defendidas pelos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, e com as especificidades da educação escolar enquanto instituição voltada para a socialização dos conhecimentos científicos e culturais, levando em conta as bases do desenvolvimento da ciência e da técnica sob a perspectiva da emancipação humana;
- Examinar a concepção teórica da Educação do Campo sob a perspectiva da socialização – ensino aprendizagem – dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade ao longo da história e da transformação social da realidade e da emancipação popular;

A noção de Educação do Campo desenvolvida neste trabalho não implica num recuo da teoria de base agrarista, nem da negação dos avanços tecnológicos da ciência moderna, pelo contrário, ela parte do pressuposto que o avanço da ciência moderna é uma conquista de toda a humanidade e que como tal os camponeses, particularmente os camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra, organizados numa perspectiva classista enquanto dimensão identitária, devem

¹ A “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo” aconteceu em Luziânia – GO, nos dias 27 a 30 de julho de 1998, tendo como entidades promotoras a CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. (KOLLING, 1999).

² O Seminário Nacional: Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST, aconteceu em Luziânia (GO) no período de 12 a 16 de setembro de 2005 e teve como tema de discussão “A escola nas áreas de Reforma Agrária do MST: tarefa social e desafios na organização do trabalho escolar e pedagógico” (MST, 2005)

O 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária com o tema “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária”. O seminário aconteceu em Luziânia (GO) no período de 18 a 22 de setembro de 2006. (MST, 2006)

ter acesso a todos os legados da ciência e da cultura desenvolvidas pela história da humanidade.

Não se trata, portanto, ao se falar da identidade camponesa, de um recuo à dimensão comunitarista, mas da afirmação da identidade histórica de um segmento essencial do proletariado brasileiro que aprendeu na sua luta a defender os direitos à emancipação daqueles que vivem do seu próprio trabalho.

Para dar conta dos objetivos anteriormente descritos utilizou-se da pesquisa bibliográfica associada com a análise de documentos oficiais que tratam da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002, que trata das Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo) e de documentos produzidos pelos movimentos sociais (I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, 1998; Seminário nacional “educação básica nas áreas de reforma agrária do mst”, 2005 e o 1º seminário nacional sobre educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária, 2006). A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da exploração de obras que analisam temas relacionados com a problemática do estudo. Serão estudados Guimarães (1989), Mészáros (2004-2005-2006), Freire (1987-1996), Caldart (2007), Gramsci (2004), dentre outros.

Umberto Eco destaca a importância de se fazer uma pesquisa bibliográfica, considera um trabalho difícil e de grande contribuição para o mundo acadêmico. Para ele “o importante é fazer as coisas com gosto”. (ECO, 1995, p. 169).

Os enfoques da referente pesquisa estão voltados para os trabalhadores do campo e sua relação com a educação, passando por uma reflexão sobre o pensamento moderno e uma análise da estrutura agrária brasileira.

A análise da construção teórica da identidade camponesa no Brasil passa necessariamente, por uma revisão das leituras sobre a questão agrária do país, envolvendo o estudo da forma como se deu o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção. Neste sentido Guimarães trabalha numa perspectiva crítica da história:

A tarefa a que nos propusemos não foi a de narrar ampla e exaustivamente os fatos históricos, arrumados em ordem cronológica, mas a de tentar descobrir as conexões interiores entre aqueles fatos, estabelecer e avivar as relações de causa e efeito que motivaram os avanços e os recuos, os êxitos e os insucessos do sistema latifundiário brasileiro. (GUIMARÃES, 1989, p. 01).

A compreensão da estrutura latifundiária brasileira esclarece os problemas sociais existentes no Campo como o analfabetismo, a exclusão do acesso a terra e as contradições entre a classe social trabalhadora do campo e os latifundiários burgueses.

Dessas contradições surgem os núcleos de resistências formados por camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra, expressão do estado consciente que deram origem aos movimentos sociais. Esses movimentos por sua vez, expressam tanto a luta pela produção econômica, quanto a luta política, ambas traduzindo espaços pedagógicos de construção de conhecimentos, símbolos e cultura. Cada expressão desses movimentos pode ser compreendida como um momento histórico donde se origina formas novas de conhecimento. Como afirma Andery: “o conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, etc.), exprime condições materiais de um dado momento histórico.” (2004, p. 13).

A estrutura do trabalho está assim constituída: no Capítulo I é desenvolvida uma síntese histórica da questão agrária e a formação da pequena propriedade no Brasil; no Capítulo II enfoca-se a relação entre o desenvolvimento da ciência com a expressão da modernidade e a relação da formação social capitalista com a alienação do trabalho e a crise do sistema educacional. No Capítulo III são estudadas as dimensão teóricas das formulações sobre a Educação do Campo. Por fim, nas Considerações Finais são apresentadas algumas sínteses geradas a partir do desenvolvimento do trabalho.

CAPÍTULO 1 – A QUESTÃO AGRÁRIA E A FORMAÇÃO DO CAMPESINATO BRASILEIRO: UMA SÍNTESE HISTÓRICA

O Brasil tem suas peculiaridades na forma de ocupação das terras, em relação aos demais países que foram colonizados. Vale ressaltar que a palavra “ocupação” é do ponto de vista dos portugueses, por que do ponto de vista dos índios que já viviam aqui a milhares de anos a palavra correta seria “invasão”. Enquanto nos outros países as terras eram divididas, geralmente em pequenas e médias propriedades, aqui num primeiro momento nem se quer foram divididas as terras, foram explorados os recursos naturais que valiam até mais que a própria terra.

O primeiro processo de divisão terras foi realizado por D. João III, por volta do ano de 1530, chamado de capitânicas hereditárias. As terras foram divididas em quinze lotes e doadas a doze fidalgos e capitães portugueses, com o objetivo de proteger o litoral da presença francesa que começava ameaçar a soberania lusa.

Os maiores prejudicados pelo processo de colonização sem dúvida alguma são os nativos que aqui viviam e cultivavam a terra como um bem comum, como nômades – pelo menos a maior parte das tribos –, pois, existia abundância de caça, de pesca, de frutos silvestres e raízes que eram a principal forma de sustento e sobrevivência. Mas como aponta Guimarães, havia tribos que já tinham ultrapassado a fase do estado primitivo, pois:

Conheciam a cerâmica e teciam suas redes. Praticavam uma agricultura rudimentar, nos períodos de sedentariedade que se alternavam com os de nomadismos, cultivando a mandioca e o milho. Desses dois gêneros obtinham uma série de produtos, particularmente a farinha, cuja preparação exigia certa experiência de trabalho de tipo mais elevado. (GUIMARÃES, 1989. p. 07)

No início o povo português não teve muita dificuldade em se relacionar com os índios. Com poucos dias de convívio já se iniciaram as práticas de escambo. Os índios, pela sua própria cultura, não conheciam e não tinham necessidades econômicas, dessa forma trocavam pedras preciosas, por pentes, espelhos e coisas do gênero.

Não demorou muito tempo para que os portugueses começassem a utilizar os índios em trabalhos escravos, alguns até eram levados para Portugal e vendidos como escravos em Porto Seguro. E como nos mostra Guimarães (1989, p. 08) que as crônicas explicitavam que, "... as guerras dos brancos contra os índios, visando a escravizá-los, teriam coincido com o declínio do escambo."

É claro que pela força os portugueses teriam muita dificuldade em manter os nativos sobre seu comando, pois como uma das características dos povos indígenas era a de ser nômade, a guerra o distanciava da costa o que acabava dificultando o seu resgate.

Mas na verdade o que estava em jogo não era apenas a exploração das riquezas naturais aqui existentes, o interesse da coroa portuguesa era se apossar da terra.

Não se tratava apenas de vir buscar e transportar para os mercados da Europa os frutos do continente descoberto e sim de fundar aqui novas fontes de riqueza com a ocupação e exploração da terra, empresa a que se lançavam os mais audazes representantes da fidalguia lusa. (GUIMARÃES, 1989, p. 11)

Com dificuldades de "domesticar" os nativos e com objetivo de obter êxito no processo de colonização da nova terra, os portugueses tiveram que mobilizar mão de obra escrava dos negros da Guiné. Mesmo com os negros, com o passar do tempo foram se criando núcleos de resistências.

Mesmo não tendo conseguido controlar nem os índios e nem os negros, com os negros a facilidade de controle era maior, pela dificuldade que os mesmos tinham na questão de comunicação – pois geralmente falavam línguas diferentes – e, tinham total desconhecimento geográfico, bem ao contrário dos índios que quando se sentiam ameaçados, escapavam para a floresta onde conheciam muito bem.

Apesar do alvará de 1º de abril de 1680, que reconheceu, pela primeira vez, ao indígena o direito à propriedade das terras, as lutas de resistências e massacres aos nativos, continuavam com o processo de colonização e a distribuição da terra através das sesmarias.

Nas sesmarias os capitães, que recebiam a terra, eram obrigados a reparti-la, com o objetivo de que fossem aproveitadas. A proposta buscava incentivar a ocupação das terras e estimular a vinda de colonos. Tê-la, no início da

colonização, significava mais um dever do que um direito, já que sua cessão estava condicionada ao aproveitamento e transferência da terra após um certo tempo. Em suas origens, o regime jurídico das sesmarias ligava-se aos das terras comunais da época medieval, chamado de *communalia*. Os capitães eram obrigados a doar 80% de suas capitâneas a título de sesmarias, ficando sem direito algum sobre essas terras.

Mas o alvará de 1668, nunca foi respeitado e com a doação das terras através das sesmarias os colonizadores começaram a desbravar as terras matando os nativos que ali se encontrassem. Dessa forma se inicia a apropriação da terra e a formação do latifúndio no Brasil.

Sob o signo da violência contra as populações nativas, cujo direito congênito à propriedade da terra nunca foi respeitado e muito menos exercido, é que nasce e se desenvolve o latifúndio no Brasil. (GUIMARÃES, 1989, p. 19)

O reconhecimento da posse das terras doadas através das sesmarias foi legitimado através de registros públicos nas paróquias locais, já que a igreja no período colonial estava unida oficialmente ao Estado. A igreja também cumpria a função de catequizar os índios, com o objetivo de torná-los “civilizados”. Foi uma das formas encontradas para amenizar o embate com os nativos.

Não passado muito tempo os escravos também começaram a se rebelar e formar núcleos de resistências chamados de quilombos. O mais famoso deles – o Quilombo dos Palmares – apesar de não se ter um número exato, tem-se a estimativa que tenha chegado a agregar cerca de 20 mil pessoas por volta de 1670.

A sobrevivência nos quilombos se dava basicamente através da caça, da pesca, da coletas de frutos silvestres e também o cultivo de pequenas áreas de terras, que muitas vezes eram alugadas pelos colonos vizinhos, que adquiriam o excedente da produção, em troca de munição e outras necessidades que não eram supridas por produção próprias.

1.1 - A resistência camponesa e a formação da pequena propriedade

1.1.1 - Latifúndio

A formação social do Brasil se deu através da apropriação das terras e exploração da mão de obra, indígena e escrava. A exploração de mão de obra da classe trabalhadora e exclusão dessa classe estão estampadas em cada palmo de terra de nosso país.

Os primeiros engenhos de açúcar – que eram dominados pelo latifúndio – surgem no Brasil antes de 1520 e rapidamente se dispersaram por todos os pontos da costa habitados por portugueses, concentrando-se nas terras de massapé do Nordeste do recôncavo baiano. As únicas limitações à expansão eram as disponibilidades de mão-de-obra escrava para o “eito” e a amplitude do mercado consumidor europeu, pois o açúcar deixou de ser uma especiaria para converter-se num produto comercial comum.

As fazendas de cana-de-açúcar formaram os primeiros latifúndios do Brasil. Depois a plantação de café, a criação de gado na Bahia e nos cerrados nordestinos, sempre explorando a mão de obra escrava ou semi-escrava, vão alastrando o domínio de grandes quantidades de terras nas mãos de poucos barões e amigos do rei.

Revelava a Metrópole a intenção de ampliar os seus objetivos colonizadores, reservando a faixa litorânea para fincar, principalmente nas melhores e mais próximas terras, a exploração açucareira e fazendo da pecuária o seu segundo grande instrumento de ocupação, sem dúvida o mais indicado para o alargamento da fronteira econômica. (GUIMARÃES, 1989, p. 61)

Na área econômica também tiveram em alta por algum tempo a exploração da borracha nos seringais da região amazônica e exploração de pedras preciosas como ouro, em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, que movimentaram muita gente para essas regiões, que acabavam trabalhando em condições sub-humanas. Em épocas de crise – principalmente na exploração da borracha e do ouro – os trabalhadores “livres” voltavam para o cultivo de subsistência, muitas vezes vivendo da própria caça e pesca, pois era a única forma de sobrevivência, como aconteceu com a queda da borracha.

Economicamente marginalizados, esses sertanejos acabocladados se integram nas formas de vida regional, aprendendo a caçar com arco e flecha para economizar munição; lavrar os campos com estacas de madeira, por não terem enxadas; a pescar com arpão e se alimentar com as comidas da terra, incluindo a tartaruga e o jacaré em sua dieta. (RIBEIRO, 1995, p. 328)

Mas entre a fazenda e os engenhos, foi o engenho que deu realmente sustentação à Coroa Portuguesa. Neles se concentrava toda força do monopólio da terra, e representavam a maior parte do comércio de escravos, mantinham relações comerciais, relação com banqueiros, que tornavam seu monopólio mais forte.

Nas fazendas, por ter extensões maiores de terra, tornou-se impossível ao senhor da terra controlar sozinho a sua produção. Surge então uma nova forma de relação de trabalho, o arrendamento e o agregado.

Aí a fazenda repelia a escravidão, abrindo caminho ao trabalho livre, utilizando o índio numa atividade como o pastoreio, mais adequada à sua condição. E nascia com a fazenda uma classe de arrendatários, de um nível de vida mais elevado que o dos rendeiros e lavradores obrigados, existentes nas culturas canavieiras. (GUIMARÃES, 1989, p. 62-63)

É claro que a escravidão não era totalmente abolida, mas sim, proporcionalmente diminuída em relação aos engenhos que basicamente as relações de trabalho eram através da escravidão.

O aumento das fazendas de criação de gado surgiu com o aumento da produtividade dos engenhos, que necessitavam de mais bois para o trabalho e mais carne para o consumo. Outro fator que também contribuiu foi a utilização do couro no tabaco.

Outra diferença básica entre o engenho e a fazenda, é que na fazenda os arrendatários tinham a oportunidade de se capitalizar e adquirir seu pedaço de terra.

Por todo esse conjunto de circunstâncias, a fazenda, no período que analisamos, representava, em relação ao engenho, um passo à frente. Caracterizava um tipo de latifúndio na maioria dos casos não escravocrata, embora um latifúndio, por outro aspecto, mais tipicamente feudal, da fase em que o proprietário territorial se distanciava da produção e passava a embolsar a renda agrária. (GUIMARÃES, 1989, p. 69-70)

Apesar de ser um sistema latifundiário, a fazenda possibilitou o acesso à terra há uma classe de trabalhadores menos capitalizada, fator que o engenho nunca possibilitou.

Mas foi somente com a extinção do regime sesmeiro, que houve uma ocupação através da posse, de famílias menos capitalizadas, que se estabilizavam em sítios formando as pequenas propriedades.

Antes da extinção do regime sesmeiro ainda teve o surgimento de outro sistema latifundiário, as fazendas de café. As fazendas cafeeiras mantiveram relações de produção muito próximas da forma que eram administrados os engenhos de açúcar.

Com a grande procura e alta do café no mercado exterior a partir de 1800, essas lavouras se expandiram e chegaram a superar a importância econômica do açúcar em alguns estados.

Na década de 1830 fundam-se os primeiros bancos no Ceará e Rio de Janeiro. A partir da década de 50, foi instalada a estrada de Ferro de Mauá, o Telégrafo e a navegação a vapor no Amazonas. Tudo isso fruto do crescimento econômico do país.

A diferença entre a produção de café e a produção de açúcar, estava no tempo. A produção de café e sua comercialização iniciaram-se no momento em que o capitalismo industrial estava em seu ápice mundial. Dessa forma a organização agrária do país não suportava as exigências do desenvolvimento industrial aos moldes capitalistas.

Todos esses acontecimentos, de extraordinária relevância para o futuro de nosso país, denunciavam a presença de forças novas que irrompiam na sociedade brasileira e contra as quais se erguia, como sério obstáculo, a velha estrutura agrária. Essa estrutura já não correspondia à impetuosa necessidade de crescimento do capitalismo que estava a exigir novas relações econômicas e instituições sociais caducas por outras mais adiantadas. (GUIMARÃES, 1989, p. 81)

O sistema de produção que predominava nos engenhos e nas fazendas do café, não se assemelhava nenhum pouco com o trabalho capitalista. As relações de produção era uma mistura entre feudalismo e escravismo. Também não era de se esperar muita coisa de diferente, se levar em consideração que Portugal – apesar de estar bastante avançado no mercantilismo – mantinha resistência e modelos agrários ainda com resquícios feudais. Dessa forma, tomado posse da

nova terra, muitos dos que se dispunha a vir pra cá, mantinham a esperança de retomar as velhas relações feudais.

Mas é claro que o feudalismo “puro”, já não era possível, pois a produção cumpria uma necessidade do mercado externo, coisa que não existia nas relações feudais.

Um misto de senhorio feudal e patriciado rural, numa combinação de atividades agrícolas e manufatureiras, a que se vinham juntar formas assalariadas de trabalho, oficiais recebendo soldadas, antecipando-se em tímidos e raros esboços ao regime de produção capitalista – tal era a economia açucareira. (GUIMARÃES, 1989, p. 64)

Guimarães (1989, p. 64) ainda afirma que, se levarmos em consideração os aspectos principais como se organizava o modo de produção, “como feudal-escravista é que se deve definir tanto o engenho, como todo período colonial da sociedade brasileira.”

As grandes fazendas sempre foram sinônimo de atraso ao desenvolvimento do país, tanto do ponto de vista capitalista, quanto do ponto de vista dos pequenos proprietários, posseiros, sem terras, meeiros, arrendatários, enfim toda a classe de pequenos trabalhadores que sempre foram explorados pelo sistema agrário, que desde a colonização até os dias atuais, só aumentou o número de excluídos da sociedade dita “moderna”.

Graças à surpreendente ascensão do latifúndio cafezista, e às consideráveis fortunas por ele proporcionadas a uma minoria de grandes senhores da terra, que passaram a dominar e a influenciar a política e o Estado, puderam os demais latifúndios – o da cana-de-açúcar, o do cacau e todos os outros – enveredar por caminhos idênticos, assegurar sua vitalidade e resistir com êxito, até nossos dias, às mudanças radicais que as aspirações ao progresso, a que tem direito a sociedade brasileira, tornaram imperativas e inadiáveis. (GUIMARÃES, 1989, p. 103)

Apesar de o latifúndio dominar as relações sociais desde a colonização até os dias atuais, isso nunca foi consenso, sempre houve resistência e muita luta, onde milhares de trabalhadores – sejam eles escravos, índios, caboclos, posseiros, sem terra, etc. – foram exterminados.

Um dos levantes significativos, que iniciou como um movimento anticolonialista e, depois, como uma revolução republicana e separatista, foi a Cabanagem. Os cabanos eram formados principalmente por índios que haviam ficado sem tribos. A cabanagem ocorreu principalmente no Pará e no Amazonas. Também os negros do Maranhão, fizeram um levante significativo, tentando romper

com a ordem social que os fazia escravos, principalmente na produção de algodão. Esse levante ficou conhecido como Balaiada. Os dois movimentos acabaram sendo massacrados, conforme descreve Darcy Ribeiro (1995, p. 321):

Essa ordem social foi rompida no curso de dois movimentos insurrecionais que, no século XIX, convulsionaram toda a Amazônia, dando lugar, como não podia deixar de ser, porque contestavam a própria unidade nacional, à mais cruel e sanguinária das conflagrações que registra a história brasileira, com um número superior a 100 mil mortos.

Outra organização que lutou pela mudança na ordem social, onde não tivessem nem fazendeiros, nem autoridades, ou seja, que o poder emanasse do próprio povo, foi Canudos. Todos os sertanejos que se juntava ao movimento – que chegou a ultrapassar mil casas – transformava-se “num justiçador divino, só disposto a devotar-se às rezas e à reconstrução da ordem social em novas bases” (RIBEIRO, 1995, p. 358). E não foram poucas as vitórias obtidas pelos sertanejos. Após vencer as tropas enviadas pelo governo da Bahia, também venceram por duas vezes tropas enviadas pelo exército. Mas no ano de 1897, um exército muito bem armado de todos os preparos de guerra, dizimou a população de Canudos, matando inclusive mulheres e crianças.

Essas lutas e formas de resistência que aconteceram de formas diversas, no final representavam um só objetivo: lutar por uma nova ordem social, contra a opressão e humilhação com que eram tratados pelos fidalgos, fazendeiros, ou qualquer um que fosse herdeiro da coroa portuguesa, que explorava e dominava toda a forma de riqueza aqui encontrada.

1.1.2 - A pequena propriedade

Com as mudanças que vinham acontecendo no mundo – o mercantilismo forte, e o capitalismo industrial avançando cada vez mais nos países do Ocidente – com a revolta e fuga de muitos escravos, seu alto custo para manutenção nas fazendas, a escravatura estava prestes a ser extinta em nosso país. Para isso os fazendeiros teriam que se assegurar de que o domínio das terras seria privado e continuaria nas mãos de poucos, nesse contexto foi criada a Lei nº. 601 de 1850 que ficou conhecida como a Lei de Terras.

(...) a Lei de Terras visava, fundamentalmente, a três objetivos: 1) proibir as aquisições de terras por meio que não a compra (Art. 1º) e, por conseguinte, extinguir o regime de posses; 2) elevar os preços das terras e dificultar sua aquisição (o Art. 14 determinava que os lotes deveriam ser vendidos em hasta pública, com pagamento à vista, fixando preços mínimos que eram considerados superiores aos vigentes no país); e 3) destinar o produto das vendas de terras à importação de "colonos". (GUIMARÃES, 1989, p. 134)

A Lei de Terras regularizou a situação de muitos posseiros, não por bondade dos políticos e fazendeiros que mandavam no país, mas pelo motivo do volume de pessoas que haviam ocupado terras que estavam abandonadas ou que não tinham sido desbravadas ou doadas à ninguém. Isso foi a primeira conquista dos povos pobres do campo brasileiro, o reconhecimento da posse como forma legítima de ocupação da terra.

Mas, ao mesmo tempo em que, a nova Lei estava reconhecendo o direito à propriedade há quem nunca o teve, já estava restringindo novamente a possibilidade de consegui-la até mesmo para aqueles que estavam por vir, como os imigrantes estrangeiros, conhecidos como "colonos", ou até mesmo para os escravos que estavam prestes a ser libertados.

Ao mesmo tempo em que, a Lei reconhece o direito à posse e dá o registro dela para quem nela residia e produzia, ela já o tira, quando em seu Art. 1º, proíbe a aquisição das terras, se não fosse através da compra.

Outro fator importante é o valor que passaram a custar essas terras, ou seja, terras que eram desprovidas de qualquer valor monetário, – quando os índios moravam aqui, nem se fazia idéia do que era a propriedade privada – que depois de expulsarem os índios – seus verdadeiros donos – foram doadas aos amigos do rei, passariam a custar um valor altíssimo, para excluir a classe trabalhadora pobre do acesso, e principalmente os escravos, que receberiam a sua liberdade, mas teriam que continuar se submetendo a trabalhos forçados e explorados, para continuar sobrevivendo.

Para o escravo, a abolição representou a oportunidade de exercer opções sobre o seu destino e de reconquistar a dignidade humana e o auto-respeito de que fora despojado. Essa liberdade seria, porém, limitada pelo monopólio da terra, que o obrigaria a engajar-se no serviço de algum proprietário e ater-se ao subconsumo a que sempre estivera submetido. (RIBEIRO, 1995, p. 397)

O alto custo das terras também cumpria outra função para manutenção do sistema latifundiário, o de trazer mão de obra branca de outros países, para trabalharem de assalariados nas grandes fazendas – já que o escravismo estava em decadência – pois, parte do dinheiro arrecadado com as vendas de terras era destinado pra trazer os imigrantes. Dessa forma os “colonos” chegavam com a promessa de ter o seu próprio pedaço de terra, e acabavam trabalhando de assalariado, meeiro ou arrendatário, para os latifundiários, por que muitas vezes – aqueles que ganhavam o lote – o lote não era produtivo e os mesmos não tinham condição de adquirir seu próprio terreno.

Da “colonização” ou da imigração estrangeira, o que o grosso dos senhores rurais pretendia era o suprimento de braços para suas lavouras, principalmente para a avançada dos cafezais, e não a distribuição da terra entre os pequenos cultivadores. (GUIMARÃES, 1989, p. 126)

Várias colônias foram realmente constituídas, mas geralmente em locais onde a produtividade era muito baixa, ou em locais que não atrapalhavam os interesses dos fazendeiros.

Mais tarde o sistema latifundiário passaria por grandes crises. O primeiro ponto seria a própria abolição da escravidão, mas que pode ser contornada pela mão de obra trazida pelo processo de colonização. O segundo ponto foi a superprodução de café no início do século passado, justamente quando o capitalismo industrial estava crescente em nosso país, o que acabou mudando as relações entre latifundiários e trabalhadores, onde as relações passariam a ser mais “livres”. E por último a grande crise de 1929, que acabou quebrando as fazendas de café e junto com ele também o governo, que foi basicamente “obrigado” a comprar a produção a preços altos, que não condiziam com o mercado internacional. O resultado disso foi a queima de milhares de sacas de café, para manter uma elite de latifundiários que detinham o poder político da época.

Em suma, na presente etapa de aceleração da crise, o sistema latifundiário brasileiro converteu-se num organismo parasitário; ao invés de contribuir para o desenvolvimento da economia nacional, transformou-se, mais ainda, num estorvo, num obstáculo ao progresso da sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 1989, p. 160)

Mas mesmo com as crises do sistema latifundiário, a implantação da pequena propriedade no Brasil só aconteceu através da posse, ou seja, a ocupação de terras improdutivas ou ainda não desbravadas, mas com muita luta contra os

latifundiários. Assim explicita Guimarães (1989, p. 151) “Para nós, portanto, a pequena propriedade é um produto da luta de classes, travada sempre em desigualdades de condições, entre os camponeses sem terra e a classe latifundiária”.

Com as transformações capitalistas vividas em nosso país desde o início do século XX, assim como teve a consolidação da propriedade camponesa, também teve o surgimento de um novo tipo de propriedade, a capitalista, que juntamente com ela surge também o assalariado capitalista. O assalariado capitalista tem total liberdade de vender sua mão de obra a quem desejar, “isso pressupõe um elevado nível de desenvolvimento das relações econômicas, a existência de um mercado de trabalho amplo, a possibilidade de livre locomoção do trabalhador, etc.”. (GUIMARÃES, 1989, p. 194) Dessa forma passamos a ter três tipos de propriedade: 1) a camponesa; 2) a capitalista; e 3) a latifundiária.

De acordo com Guimarães a propriedade camponesa é explorada pela mão de obra da própria família e o tamanho da propriedade pode variar entre 20 e 50 hectares.

(...) a propriedade camponesa típica é aquela que, sendo explorada exclusiva ou principalmente a base do trabalho familiar, basta para proporcionar a subsistência da família do seu possuidor ou para lhe fornecer um pequeno excedente, cuja venda ou realização no mercado lhe dá o necessário para atender às outras necessidades essenciais (habitação, vestuário, recreação, etc.). (GUIMARÃES, 1989, p. 217)

Já na leitura de Vendramini o pequeno produtor rural da atualidade está submetido ao capital, depende do mercado, tanto financeiro (crédito) para poder plantar, como para poder vender seu produto, dessa forma não existe autonomia nem independência, o agricultor está submetido às relações capitalistas de produção.

○ O problema está em perceber a exploração a que está submetido o produtor rural, que aparenta uma autonomia e auto-suficiência que são ilusórias. O seu trabalho está submetido indiretamente ao capital; formalmente preserva sua autonomia e aparenta trabalhar para si mesmo, mas na realidade depende do capital financeiro dos bancos que lhe fazem empréstimo, do capital comercial e do capital industrial. Sua submissão é real, mas é mistificada com maior facilidade, o que dificulta ainda mais, os seus meios de reivindicar e de influenciar as suas condições de vida são menos eficazes, economicamente falando, que os dos operários. (VENDRAMINI, 2000, p. 36)

Isso nos remete a fazer uma análise das relações de trabalho dentro do sistema de produção capitalista. As relações comerciais e os valores das coisas mudaram tudo virou mercadoria. Dessa forma cabe-nos fazer uma reflexão sobre a chamada "sociedade moderna", como se estruturou seu pensamento e como se dá a relação do trabalho e a educação nos moldes dessa sociedade.

CAPÍTULO 2 – AS CONTRADIÇÕES DE CLASSE NA SOCIEDADE MODERNA: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PENSAMENTO E A ALIENAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

As revoluções burguesas – como a revolução industrial na Inglaterra e a revolução francesa – são de fundamental importância para a superação dos resquícios feudais e consolidação do modo de produção capitalista. O início da transição do sistema feudal de produção para o sistema capitalista, aconteceu a partir do momento que o símbolo de riqueza passou a ser representado pelo dinheiro e não mais pela terra. Essa transição iniciou-se com a expansão marítima e o processo de colonização a partir do final do século XV, que por consequência desenvolve o mercantilismo com objetivo de gerar riqueza para fortalecer os estados europeus.

Alguns pensadores são de fundamental importância para instituir essa nova visão de mundo totalmente mecanicista.

Galileu e Newton (1642-1727), importantes construtores dessa nova visão, perceberam as dimensões matemáticas e geométricas dos fenômenos da natureza e propuseram leis do movimento, leis essas mecânicas. Descartes (1596-1650) também se preocupou com as leis do movimento e tratou toda a natureza, inclusive o corpo do próprio homem, seguindo o modelo mecanicista. Hobbes (1588-1679) foi além, no que se refere à ampliação do campo de abrangência do modelo mecanicista: estendeu-o para o próprio conhecimento. (ANDERY, 2004, p. 177)

Além desses pensadores tiveram, outras correntes de pensamento que também contribuíram com o desenvolvimento da burguesia, como por exemplo, o movimento romântico, o idealismo, o positivismo, a fenomenologia, o existencialismo, entre outras.

A crítica mais consistente ao modo de produção capitalista só é encontrada em Marx, onde faz uma análise concreta da história, levando em consideração as contradições de classe, “(...) Marx retém, na sua análise da sociedade, a noção que a história, a transformação da sociedade, se dá por meio de contradições, antagonismos e conflitos.” (ANDERY, 2004, p. 401)

Para Marx o homem se faz a partir das relações sociais do trabalho. É pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz a história. A burguesia

utiliza-se da exploração do trabalho para gerar riquezas, dessa forma, Marx critica a alienação do trabalho que acaba desumanizando o homem.

Fazer uma leitura crítica de algumas das teorias do conhecimento que deram sustentação aos interesses da burguesia (neste caso foi analisado o empirismo, o racionalismo e o liberalismo), assim como a alienação do trabalho e a crise do sistema educacional em Mészáros, nos ajuda a compreender as contradições de classe presentes na sociedade.

2.1 - Algumas considerações sobre o pensamento moderno: empirismo, racionalismo e liberalismo

A visão de mundo na Grécia clássica enfatizava o objetivo da atividade intelectual espiritual como a essencial unificação do Homem ao Cosmo e sua inteligência divina; a meta cristã era reunir o Homem com Deus. Mas o objetivo da modernidade era criar a maior liberdade possível para o Homem em relação à natureza, às estruturas opressivas econômicas, sociais ou políticas, em relação às crenças repressoras metafísicas ou religiosas, à igreja, ao Deus judaico-cristão, ao Cosmo Aristotélico-cristão estático e finito, ao escolasticismo medieval, às antigas autoridades gregas, a todas as concepções primitivas do mundo.

(...) o uso problemático do termo 'moderno' se caracteriza pela tendência a *esquecer* a dimensão sócio-histórica, a serviço dos interesses dominantes da ordem estabelecida. Fiéis a esse espírito, as definições de 'modernidade' construídas de tal maneiras que as especificidades socioeconômicas são ofuscadas ou deixadas em segundo plano, para que a formação histórica descrita como uma 'sociedade moderna' possa adquirir um caráter paradoxalmente *atemporal* em direção ao *futuro*, por causa de sua contraposição, acriticamente exagerada, ao passado mais ou menos distante. (MÉSZÁROS, 2004, p. 70).

Assim, num primeiro momento faz-se necessário um diagnóstico da questão do conhecimento e do método utilizado pela ciência principalmente a partir da chamada idade moderna, destacando desta forma as linhas de pensamento dessa época, ou seja, o Empirismo e o Racionalismo representados respectivamente por Francis Bacon e René Descartes. E, ainda, um enfoque no que diz respeito ao Liberalismo o qual ganharia campo principalmente em nível de

sistema econômico com a desenfreada criação e uso da técnica como forma de exploração da natureza e obtenção de lucro.

Deixando para trás a tradição em favor do poder do intelecto humano autônomo, o Homem moderno se pôs a caminho por conta própria, decidido a encontrar os princípios de funcionamento do Novo Universo, a explorar e ampliar as suas novas dimensões e a cumprir seu destino secular. Assim a visão moderna de mundo dotada de pouco mais de três séculos, se destacou e se desenvolveu, sobretudo pelo chamado problema do conhecimento. Dessa forma as duas correntes de pensamento que mais se destacaram, tanto o empirismo como o racionalismo, comungavam da idéia de que o Homem era livre e capaz de conhecer por si próprio.

Com a criação desse novo paradigma da modernidade, o capitalismo se fortaleceu aumentando a dominação e alienação:

À medida que avança a liberação capitalista do homem em relação à sua dependência direta da natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova 'lei natural' que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Diante das forças e dos instrumentos incontroláveis da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado 'autônomo'. É o que ele *pode* fazer, porque o poder hostil da necessidade natural, que antes o unia a seus semelhantes, agora parece estar sob controle. (MÉSZÁROS, 2006, pág 236)

Se na idade média Deus era o centro, cabendo ao Homem ler os sinais que ele fornecia ao longo da Natureza, e, portanto, agindo segundo a sua vontade subordinando-se ao destino eterno, no qual Deus era o princípio explicativo do mundo, na idade Moderna Deus é eclipsado e o Homem como sujeito ganha espaço.

Dessa forma se o Homem não se orienta mais por sinais divinos que moldavam seu comportamento, agora se volta para a natureza, a qual passa a ser compreendida como uma máquina em funcionamento com regras e leis próprias, cabendo ao Homem apenas dominá-la por meio da ciência e da técnica. Assim o mundo passa a ser visto como o mecanismo de um relógio e a Natureza escrita em linguagem matemática. (DESCARTES, 1973)

2.1.1 - Francis Bacon (1561 - 1626)

Como já comentado, o problema do Método caracteriza a origem da ciência moderna. O Método para o inglês e empirista Francis Bacon é a Indução Experimental.

Bacon viveu na época das primeiras conquistas da ciência, das primeiras invenções (a arte da imprensa, a pólvora, a bússola) o que lhe entusiasmou na confiança ao progresso da ciência e a possibilidade de dar ao Homem o domínio da Natureza. Saber é poder, diz ele, e o Homem, pode quanto sabe. "Ciência e poder do homem coincidem uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence se não quando se lhe obedece. E o que a contemplação apresenta-se como causa é à regra na prática." (BACON, 1973, p. 19)

Assim o melhor modo para dominar a natureza, é observá-la e interrogá-la; mas para que ela responde é necessário obedecer-lhe. O saber não é teórico consoante ao conceito próprio dos séculos precedentes, mas prático, não contemplação, mas guia de ação. Portanto, não se trata de instaurar o reino da verdade entre os homens, mas o reino do homem sobre as coisas. Assim o que interessa para Bacon são as aplicações práticas, o que hoje chamamos a técnica.

2.1.2 - René Descartes (1596 - 1650)

O Racionalismo enfatiza a razão humana como a sede do conhecimento e a única capaz de apontar a verdade, independente de toda e qualquer experiência relativa aos sentidos e emoções, e por estar presente em todos os homens é inata.

O principal representante do racionalismo é René Descartes. Este tem acesso e conhecimento das idéias de Bacon, porém indagou que o pensador empirista havia começado pelo caminho errado, ou seja, começara pelos fatos empíricos do mundo natural, em vez de logo partir dos princípios gerais, fornecedores de uma base para a pesquisa dedutiva. Pensando dessa forma, Descartes enfatizou ser possível deduzir todos os traços marcantes do mundo natural.

O primeiro procedimento da pesquisa é a análise, ou seja, devemos dividir cada uma das dificuldades, quer dizer, reduzir um problema complexo a suas noções simples. E isso para que elas possam ser conhecidas diretamente por intuição. Assim, Descartes pretende estabelecer um método universal, inspirado no rigor da matemática e no encadeamento racional. Para ele o método é sempre matemático, ou seja, um conhecimento completo e inteiramente dominado pela razão. (DESCARTES, 1973)

Para Descartes é falso tudo aquilo do qual não podemos duvidar. Não é uma questão somente de duvidar por duvidar, o que não ajudaria o conhecimento humano a atingir a verdade, mas o objetivo da dúvida cartesiana é encontrar uma verdade primeira impondo-se com absoluta certeza. Assim, é uma dúvida metódica e a verdade será atingida somente se e depois da dúvida. Por isso Descartes rejeita os dados dos sentidos, pois estes nos enganam, e rejeita também, os raciocínios que muitas vezes nos levam a erros. Com isso, sua primeira certeza depois da dúvida é: Penso, logo existo.

Logo em seguida adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava. (DESCARTES, 1973. p. 54)

Assim, é possível notar que, Descartes, em busca do fundamento de um método, o qual deveria ser um guia seguro de investigação em todas as ciências, faz uma crítica radical de todo o saber, suspendendo todo o conhecimento geralmente aceito e duvidando de tudo como meio para o conhecimento verdadeiro. A dúvida, assim, se estende a todas as coisas e se torna absolutamente universal. E, portanto, a proposição penso, logo existo é a única absolutamente verdadeira porque a própria dúvida a confirma, ou seja, embora quisesse pensar que tudo era falso, era preciso necessariamente que ele, que assim pensava, fosse alguma coisa.

Tanto em Bacon, quanto em Descartes é possível notar a superioridade do Homem e o valor deste frente a natureza.

Para Bacon, por meio da cuidadosa observação da natureza e da hábil criação de muitos experimentos variados, praticados no contexto da pesquisa cooperativa e organizada, a mente humana aos poucos obteria as leis e

generalizações que proporcionariam ao homem a compreensão da natureza, necessária para controlá-la.

Tal ciência traria ao homem benefícios incomensuráveis e restabeleceria seu domínio sobre a natureza. Assim, no futuro da ciência estava a restauração do aprendizado e da própria grandeza humana, assim como nos diz o próprio Bacon: “Saber é poder e o homem ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza.” (BACON, 1973; p. 19).

Já com Descartes o mundo físico é puramente mecânico. Somente no Homem existe corpo e espírito. A alma é entendida como espírito da consciência humana, distintamente pensante. Ao contrário, o universo físico é visto como uma máquina desprovida de qualidades humanas. A natureza não possui dinamismo próprio. Seu dinamismo pertence ao Criador. Despojada de toda finalidade, ela é reduzida a um mecanismo inteiramente transparente à linguagem matemática. Ela nada tem de divino, pois é um objeto criado. Enquanto tal encontra-se inteiramente entregue a exploração da Razão Humana, que nos torna mestres e possuidores da natureza. Assim,

(...) para Descartes, certeza epistemológica, identidade humana, ciência, razão e progresso estavam inextricavelmente ligados entre si e associados à uma concepção de um universo mecanicista e objetivo; sobre esta síntese fundamentou-se o caráter paradigmático da cultura moderna. (TARNAS, 2000. p. 303).

Por fim, pode se enquadrar Bacon e Descartes como profetas de uma civilização científica, deixando transparecer que o destino do homem parecia enfim assegurado, como resultado de sua própria racionalidade e de suas realizações concretas. Assim, abriram as portas, de forma mais ampla, para as buscas impelidas pelas análises e manipulações do mundo natural cada vez mais sofisticadas, por esforços sistemáticos de estender a independência intelectual e existencial do homem em todos os domínios: físico, econômico, social, político, religioso, científico e metafísico.

Dessa forma o pensamento de Bacon e Descartes aliado ao pensamento liberal de expansão econômica, contribuíram para tornar a ciência e a técnica de domínios de poucos e subordinadas ao interesse do capital e não da população.

2.1.3 - Uma análise do pensamento liberal

Com o florescimento do comércio e o desenvolvimento da burguesia, formulou-se um novo modelo de homem e de sociedade onde foi se substituindo os valores dominantes na Idade Média, ou seja, em vez de um mundo centrado em Deus (Teocêntrico), um mundo centrado no homem (Antropocêntrico). Trata-se do desenvolvimento do Humanismo; em vez de um mundo explicado pela fé (pelas verdades reveladas), um mundo explicado pelas operações racionais (pelas verdades estabelecidas pela razão). Trata-se do desenvolvimento do racionalismo e da ciência experimental; em vez da ênfase no ideal do coletivismo fraternal da cristandade, um mundo marcado pela individualidade dos homens e pelas diferenças regionais entre as nações. Trata-se do desenvolvimento do individualismo burguês e do nacionalismo, que se manifestava na formação de Estados modernos. “Estava aberto o caminho para a visualização e o estabelecimento de uma nova sociedade, baseada em princípios claros de racionalidade e liberdade individuais.” (TARNAS, 2000, p. 306)

Assim, o Liberalismo surgiu como uma doutrina que serviu de fundamentos ideológicos às revoluções anti-absolutistas que ocorreram na Europa nos longos séculos XVII e XVIII e a luta pela independência dos EUA correspondendo aos anseios do poder da burguesia, que consolidava sua força econômica, frente a uma aristocracia decadente, amparada num absolutismo monárquico.

O Liberalismo defendia: a mais ampla liberdade individual o direito inalienável à propriedade; à democracia representativa, com a separação e independência entre os poderes executivo, legislativo e judiciário; à livre iniciativa a concorrência com princípios básicos capazes de harmonizar os interesses individuais e coletivos a fim de gerar progresso social.

As teorias políticas liberais afirmam, portanto, que o indivíduo é a origem e o destinatário do poder político, nascido de um contrato social voluntário, no qual os contratantes cedem poderes, mas não cedem sua individualidade (vida, liberdade e propriedade). O indivíduo é o cidadão. (CHAUÍ, 1996, p. 403).

Dessa forma, o Liberalismo, como o próprio nome sugere, enfatiza a importância da liberdade consistente, não apenas como valor ético fundamental,

mas como pré-condição para a geração e distribuição de riqueza. Tal ênfase da liberdade caracteriza-se a postura liberal, nos campos do direito, da política e da economia. Só que essa ética, é uma ética alienante que mantém o homem subordinado ao sistema de produção:

Nessa ética, o conceito de 'natureza humana' – um reflexo mistificado, dessocializado da 'lei natural' do capitalismo nas relações humanas de 'individualidades autônomas' privatizadas, fragmentadas, isoladas – serve para absolutizar, como inevitabilidade metafísica, uma ordem social que 'mantém os homens em sua brutal solidão' opondo-os uns aos outros como antagonistas, subordinando-os a seus 'apetites artificiais' e ao 'domínio das coisas mortas sobre o homem'. (MÉSZÁROS, 2006, p. 236).

O que se observa ao longo da história econômica é que desde os tempos da escola fisiocrata na qual era cunhada a frase: “Deixar fazer, deixar passar”, que será a base do liberalismo econômico, a liberdade tem sido a essência da especulação econômica. Essa liberdade é a engrenagem principal que liga diversas doutrinas políticas que formam toda a história da teoria econômica. O princípio de liberdade tem as mesmas raízes filosóficas que a teoria econômica em conjunto, floresce do mesmo ambiente do capitalismo em expansão. “A doutrina econômica de Adam Smith baseia-se no pressuposto análogo da coincidência entre o interesse econômico do indivíduo e o interesse econômico da sociedade.” (ABBAGNANO, p. 604)

Com isso, é possível destacar Adam Smith como um dos teóricos dos fundamentos do Liberalismo econômico, encontrando nele uma base de sustentação muito forte. Pois quando Smith escreveu “A Riqueza das Nações”, o sistema econômico mundial estava passando por transformações profundas, devido a revolução industrial que se iniciava na Inglaterra. Estava ocorrendo a passagem de uma realidade substancialmente pré-capitalista para capitalista.

(...) com a obra de Adam Smith, não só desvela o fetichismo do sistema monetário e mercantil, mas também supera as inconsistências e a unilateralidade da fisiocracia, estendendo a todo o campo da economia o princípio do trabalho como fonte universal de riqueza. (MÉSZÁROS, 2006, p. 122).

Assim, quando a revolução industrial tomou impulso as idéias de Adam Smith tornaram-se objeto de admiração. Eram citadas em debates políticos e sua influência estendeu-se à legislação. Por fim, para Smith a economia funcionaria de forma autônoma, sem a menor interferência do Estado, mas sim a iniciativa

privada. Dessa forma, é ressaltado mecanismos de capitalismo tais como: interesse egoísta, traduzido em lucros; a competição de mercado; a lei da oferta e da procura; e a acumulação. E como conseqüência principalmente disto, teve-se a expansão dos mercados; o crescimento das cidades e dos complexos urbano-industrial; um devastamento e exploração exacerbada dos recursos naturais; etc.

A economia política liberal é o desenvolvimento histórico do feudalismo para o capital industrial e também das relações de trabalho antes servis (escravos), para o trabalho industrial emancipado. Essa superioridade é reconhecida por Marx, quando faz as seguintes considerações:

- 1) Define o capital como '**trabalho armazenado**';
- 2) Mostra que a acumulação de capital aumenta com a divisão do trabalho e que a divisão do trabalho aumenta com a acumulação do capital;
- 3) Desenvolve de modo agudo e consistente – embora unilateralmente – a idéia de que o trabalho é a única essência da riqueza;
- 4) Acaba com o misticismo associado à renda da terra;
- 5) Prova que o poder governante da sociedade moderna não é político, mas econômico: o poder de comprar do capital; e finalmente,
- 6) Estabelece-se como a única política e a única universalidade, tornando evidente seu próprio caráter cosmopolita. (MÉSZÁROS, 2006, p. 130).

Evidentemente, a burguesia industrial não apenas acreditava no conjunto das idéias do liberalismo econômico como também procurava fazer que essas idéias conseguissem repercussão na sociedade. Afinal de contas, o conflito de interesses não aparece apenas no campo estritamente político, mas também na esfera cultural e intelectual. O liberalismo econômico e seus propagadores eram também uma arma fundamental para a burguesia. E, “quanto mais a indústria se desenvolve, mais unilateralmente os economistas políticos descrevem a redução de toda a atividade humana ao *movimento mecânico* como estado ideal de coisas.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 176)

E, sem dúvidas, o liberalismo econômico triunfou principalmente no século XIX: “o século XIX marcou a consolidação do capitalismo industrial. Foi um século em que o liberalismo econômico, tornou-se o credo da burguesia capitalista.” (FERREIRA, 1997, p. 95)

Contudo, faz-se necessário destacar algumas das conseqüências que o liberalismo econômico, revestido no sistema capitalista, trouxe para a humanidade. No que diz respeito a natureza, esta sofreu as piores devastações em um período de tempo muito pequeno; no que diz respeito ao homem, este foi

reificado e tratado como objeto e toda sua relação social foi resignificada, em nome da liberdade liberal e do lucro, principal objetivo do capitalismo e, lógico, deve-se levar em consideração, também, a explosão demográfica, a revolução tecnológica científica – e o seu uso a serviço dos interesses mercadológicos –, e, principalmente, o fato das pessoas não levarem em conta as conseqüências de suas ações para as gerações futuras.

Por fim, se o liberalismo trouxe maior liberdade para o agir humano colaborando para grandes avanços nos mais variados campos de estudos, como filosóficos e tecnológicos, trouxe também, a nível econômico tecnológico, conseqüências de determinado modo de agir que podem levar qualquer tipo de vida do planeta à extinção.

A Idade Moderna caracteriza-se pela centralidade da razão na compreensão e organização da vida e da sociedade humana. A ciência e a técnica constituem a expressão mais acabada da racionalidade. Elas são responsáveis pelo maior mito da modernidade: o desenvolvimento ilimitado. Em nome dele moldou-se uma nova face na terra e produziu-se para bom número de nações e de setores sociais um bem estar material jamais alcançado antes. Esse desenvolvimento linear ilimitado custou também um preço social pesado. Grande porção da humanidade foi sacrificada ao progresso ou dele beneficiam-se apenas de forma subalterna ou marginal. A natureza foi submetida a uma pilhagem devastadora. Em algumas áreas a destruição provocou efeitos irreversíveis.

O grande problema é que os legados que essa ciência e a técnica produzem, são de uso exclusivo da burguesia capitalista, e a grande maioria da humanidade – que foi ou está sendo marginalizada pelo sistema capitalista – não tem acesso. Outro problema é o fato que as novas tecnologias são de propriedade privada, sendo utilizada para acumulação de capital, por parte das grandes empresas capitalistas, além da exploração do trabalho humano, que acaba se tornando alienado.

Com esses apontamentos cabe agora fazer uma análise das conseqüências que a divisão do trabalho trouxe para formação humana.

2.2 - As relações de trabalho na sociedade moderna: a reificação do ser

Depois de uma leitura dos principais pensadores e características da chamada época “moderna”, faz-se necessária uma leitura das consequências que esses pensamentos trouxeram para sociedade no que diz respeito a socialização dos conhecimentos científicos através do sistema educacional. Também se faz necessário uma leitura mais profunda da alienação e reificação do ser e das relações de trabalho dentro do sistema capitalista de produção.

Por muito tempo a relação do homem com a natureza de certa forma determinava o seu ser. Na Grécia antiga os filósofos pré-socráticos discutiam sobre a origem de tudo, e as explicações se voltavam para os agentes naturais a água, o ar, o fogo. Depois Aristóteles diz que o homem é um ser político – ou seja, se relaciona e vive em sociedade – e essa afirmação perdura por muitos séculos, até que:

(...) esse ‘dogma’ perdeu sua atração especial, e os filósofos começaram a preocupar-se intensamente com os problemas da ‘liberdade individual’, isso se deveu – como já vimos – ao desenvolvimento dinâmico das relações capitalistas de produção, que exigiam a extensão universal da ‘liberdade’ a todo indivíduo, com o objetivo de vender e alienar tudo o que lhe pertencia, inclusive a sua própria força de trabalho. (MÉSZÁROS, 2006, p. 234).

Dentro do sistema capitalista a alienação é tão grande que fazem as coisas artificiais, parecerem naturais. Da mesma forma fazem os seres naturais parecerem artificiais, como por exemplo, o próprio ser humano. O sistema cria mecanismos para afastar o ser humano das atividades coletivas, ou seja, “o avanço vitorioso das forças produtivas do capitalismo cria um modo de vida que coloca uma ênfase cada vez maior na *privacidade*”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 236).

O ser humano, na lógica do mercado, passa a ser apenas um objeto, que só tem valor, se estiver servindo de mão de obra (barata) para o sistema, ou de consumidor dos artefices produzidos pelo sistema:

O übergreifendes Moment (fator predominante) está no fato de que ele é induzido, ou mesmo compelido, a retirar-se para seu pequeno reino privado – e não apenas capacitado a fazê-lo pelo desenvolvimento capitalista das forças produtivas – na medida em que, com a extensão da *produção de mercadorias*, o seu papel como *consumidor privado* adquire uma significação cada vez maior para a perpetuação do sistema capitalista de produção. (MÉSZÁROS, 2006, p. 236).

Com o grande poder econômico que as empresas capitalistas têm, e com os grandes investimentos em pesquisas de mercado, tanto na área de novas tecnologias como em tendências de mercado e consumo, elas conseguem fabricar na cabeça das pessoas a necessidade de consumo, mesmo que isso não seja uma necessidade natural, mas com o tempo eles fazem parecer ser.

Mas o ponto chave da alienação está no trabalho. Segundo Paracelmo o homem se revela através de suas obras, por isso o trabalho deve servir como princípio ordenador da sociedade, inclusive defende que a riqueza devia ser retirada dos ricos para que os mesmos se obrigassem a levar uma vida produtiva. (MÉSZÁROS, 2006)

Existe uma desvalorização da *vita activa*, por vários autores, entre eles Schopenhauer quando escreve *O mundo como vontade e representação*, e Hannah Arendt quando escreve *A Condição Humana*, a valorização e idealização da autonomia individual são levadas ao seu máximo. “A desvalorização da *vita activa* e a idealização da ‘autonomia individual’ – ao ponto de opô-la a ‘liberdade’ – pertencem ao mesmo processo de alienação.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 240).

O desenvolvimento do capitalismo se deu com o rompimento dos privilégios feudais, através do ideal liberal da “liberdade” e da “propriedade privada”. Mas no início do capitalismo a liberdade era trabalhada como “liberdade universal e igual”, que todos teriam os mesmos preceitos. Mas logo a contradição apareceu na forma de desigualdade social:

(...) quando a ‘igualdade’ envolvida na ‘liberdade universal’ se revela oca – uma igualdade puramente *formal* – e o princípio da liberdade se realiza na forma de uma desigualdade econômica e social gritante, bem como na universalização da ‘escravidão mercadológica’ (isto é, a total negação da liberdade humana pelas relações sociais de produção reificadas; a dominação dos homens por uma ‘lei natural’ que prevalece cegamente, e que é sua própria criação), então, mas só então o conceito de ‘autonomia individual’ é trazido para o primeiro plano. (MÉSZÁROS, 2006, p. 240).

Para Marx a auto-realização do homem é alcançada através do trabalho. É através do trabalho que o homem se faz enquanto tal. Dessa forma o trabalho é concebido como uma atividade vital do ser humano. Porém se o trabalho é desumanizado e subordinado, com o objetivo de manter e perpetuar as relações sociais reificadas pelo sistema capitalista, tornando-se uma palavra sem nenhum significado. Assim, desumanizar o trabalho é desumanizar o próprio homem:

O que resta, depois da 'desvalorização do mundo do homem' pelo capitalismo é simplesmente a ilusão desumanizada de uma realização pela 'interiorização', pela ociosidade 'contemplativa', por intermédio do culto da 'privacidade', da 'irracionalidade' e do 'misticismo' – em suma, por meio da idealização da 'autonomia individual' como contraposta aberta ou implicitamente à 'liberdade universal'. (MÉSZÁROS, 2006, p. 241).

O homem no capitalismo está desvinculado de sua integração social e o culto do indivíduo não pode trazer solução alguma contra a alienação e reificação, pois, “Numa sociedade capitalista, os indivíduos só podem reproduzir como indivíduos *isolados*.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 246) Dessa forma a capacidade real do indivíduo fica reduzida a uma norma predeterminada pelo sistema, ou seja, quando é requisitado que ele contribua para com o todo, ele fica condicionado a sua capacidade limitada e não se vê em condições de executar suas habilidades múltiplas que é natural do ser humano.

São várias as experiências de socialismo que tentam romper com a lógica massacradora do capital, – como, por exemplo, Cuba e China – mas não se pode afirmar que existam modelos universalmente válidos, pois “a plena realização do indivíduo social relaciona-se com ‘o indivíduo real, humano’, com todos os seus problemas, necessidades e aspirações específicos.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 252)

Segundo Mészáros a superação da alienação pelo indivíduo é possível:

Somente se – ‘de acordo com a capacidade real do indivíduo humano real’ – esses problemas, necessidades e aspirações forem transformados no princípio regulador abrangente de todos os esforços sociais, integrando reciprocamente os indivíduos reais dentro da ampla estrutura educacional do corpo social como um todo, só então podemos falar de uma ‘transcendência positiva da alienação’. (MÉSZÁROS, 2006, p. 252).

Todos os homens nascem inatos, por isso, com a mesma capacidade intelectual. O sistema capitalista tem a função de amortizar essa capacidade e “adestrar/moldar” esses homens para que os mesmo contribuam para manutenção e proliferação do mesmo. O sistema educacional cumpre com partes dessa função, mas, nos dias atuais a crítica e a resistência à educação tradicional têm aumentado.

2.3 - O sistema educacional como forma de alienação

“Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263) Partindo dessa premissa, e analisando que a sociedade é formada pelos atos dos indivíduos, se o sistema dominante é o capitalismo, então o sistema educacional vai fortalecer – e nunca negar – as relações sociais dadas por esse determinado sistema.

O sistema educacional é responsável pela produção e reprodução de valores culturais e sociais, pelos quais os indivíduos vão definir seus próprios objetivos e fins específicos. Mas, essas relações de produção reificadas pelo sistema capitalista, só se mantêm, pelo fato que os indivíduos interiorizam essas relações da sociedade de mercadorias, como algo inquestionável, dentro de suas próprias aspirações. “É com isso que os indivíduos ‘contribuem para manter uma concepção do mundo’ e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo.” (MÉSZÁROS, 2006, p 264)

Assim, como Marx já analisava, o desenvolvimento ontológico do capital acontece e está materializado em todas as formas e instituições de intercâmbio social, e não somente nas relações econômicas propriamente ditas. (MÉSZÁROS, 2006)

Se levarmos em consideração a famosa frase de Paracelso sobre educação, de que “A aprendizagem é a nossa própria vida”, ou seja, não aprendemos apenas na escola, mas talvez apesar dela, devemos concordar com Marx de que o trabalho é educativo. Mas se vivemos numa sociedade onde as relações de trabalho são capitalistas e dessa forma alienantes, enfrentamos dois problemas o da educação propriamente dita e o do próprio trabalho. Apesar de ser um dos idealizadores do pensamento liberal, Adam Smith já percebia esse problema educacional:

Adam Smith, embora fosse um grande defensor do ‘espírito comercial’, assinalou vigorosamente que a divisão do trabalho é duplamente prejudicial à educação. De um lado, ela empobrece o homem a tal ponto que seria necessário um esforço educacional especial para reparar as coisas. (MÉSZÁROS, 2006, p. 267).

Mas é claro que esse esforço extra nunca aconteceu. Muito pelo contrário, o nível educacional foi piorado, em vez de ser melhorado, pois isso

convém ao sistema de produção. E a divisão do trabalho foi simplificada e dividida, o que aumenta a necessidade de uma educação intensiva, que na prática não acontece.

(...) de acordo com as necessidades do sistema de produção dominante, o nível geral de educação não é melhorado, mas piorado: os processos de trabalho extremamente simplificados possibilitam a difusão do trabalho infantil e, por conseguinte, é negada às crianças a possibilidade de uma educação equilibrada. (MÉSZÁROS, 2006, p. 267).

O trabalho dentro do sistema de produção capitalista limita o desenvolvimento da visão do homem, pois geralmente executa operações simples e repetidas, o que limita o desenvolvimento da capacidade pensante, pois poucas idéias passam pela sua cabeça, a não ser aquelas necessárias a execução da sua função. “Essas são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens ficam *limitadas*, tornam-se incapazes de se elevar.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 267)

A educação formal, num contexto global principalmente nos países de domínio capitalista, passa por uma crise de embate ideológico, pois se a educação e as instituições ligadas a ela, foram criadas pelos homens, então ela não pode continuar servindo para produzir e manter as relações sociais de produção alienadas.

Dentro do sistema capitalista as principais funções da educação são, produzir as qualificações necessárias para manutenção da economia – tanto mão de obra qualificada para manter o processo de produção, quanto preparação para o consumo artificial – e, a formação de quadros e intelectuais e a elaboração de métodos de controle político, que dão sustentação para o sistema. É claro que o sistema educacional não é o todo do sistema capitalista, mas de certa forma está integrado na totalidade dos processos sociais e principalmente está ligado à consciência dos indivíduos.

A ‘contestação’ da educação, nesse sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de ‘interiorização’ por meio dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos. (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Essa luta por mudança não é tão simples assim, pois quando os métodos tradicionais do capitalismo falharam, a solução foi à forma mais repressiva

possível, ou seja, a guerra. Por exemplo, depois da primeira guerra mundial, países como a Itália e Alemanha, se depararam com uma grave crise social, onde só as promessas fascistas de mudanças e reajustes radicais e preparação para uma nova guerra mundial, puderam ser aceitas pela burguesia como solução temporária para o problema.

Precisamos superar urgentemente essas relações sociais reificadas de trabalho, e também questionar o sistema educacional alienante, no sentido de que, deve cumprir com sua função social que é a de socializar os conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela humanidade desde seus primórdios.

2.4 - A necessidade da socialização dos conhecimentos: Gramsci

Se olharmos para história percebe-se que a educação foi uma criação burguesa. Dessa forma o sistema educacional atende aos interesses das classes burguesas. Gramsci já percebia isso, e de certa forma pouco mudou em nossos dias:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. (GRAMSCI, 2004, p. 49).

No Brasil a formação tecnicista foi muito incentivada nas décadas de 60/70 do século passado pelo regime de ditadura militar, com o objetivo de preparar mão de obra mais qualificada para as fábricas. Mas o grande problema é que com a queda do regime militar não se teve nem a escola de formação instrumental, nem a escola formativa.

A escola técnica atual tem a função de formar uma grande massa de reserva ou exército de reserva, para as fábricas capitalistas terem uma mão de obra qualificada que possam executar sua produção com salários baixos.

Já a escola tradicional, não forma nem para o trabalho, nem humanamente. Os conteúdos trabalhados não têm nenhum vínculo com a vida social das pessoas. Esse tipo de escola atende muito bem os interesses burgueses, pois o Brasil vem num sistema de exploração desde sua invasão. Nesse sentido

Gramsci descreve que: “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.” (GRAMSCI, 2004, p. 49) Sem nenhuma dúvida a classe burguesa não tem nenhum interesse em mudar esse tipo de escola, que cumpre uma função essencial na manutenção das relações de poder e dominação:

Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social política que restringe ainda mais a 'iniciativa privada', no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que na realidade, retorna-se às divisões em 'ordens' juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de superar as divisões em grupos (...) (GRAMSCI, 2004, p. 50).

A classe trabalhadora mais do que nunca precisa formar seus intelectuais orgânicos, com capacidade de ser dirigente mesmo que não exerça essa função, e que realmente esteja comprometido com os interesses da classe e ajude na desmistificação da ciência e da técnica, no sentido de apropriação desses conhecimentos principalmente pelos camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra.

Esse é um desafio difícil de ser vencido. Levando em consideração que a classe trabalhadora sempre formou seus intelectuais, e a classe burguesa corrompe-os, seja através da formação burguesa ou através do capital. Pois os investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento – P&D em novas tecnologias realizados pelos grandes grupos econômicos e países desenvolvidos são de volumes gigantescos:

Em 1988, os países da OCDE gastaram um total de cerca de 285 bilhões de dólares, (225 bilhões em 1985) em P&D. Desse total, os EUA respondem por quase metade (138 bilhões de dólares, ou seja, 48,4%), os países da CEE por pouca mais de um quarto (27,7%), o Japão por 17,9% (51 bilhões de dólares) e o conjunto dos demais países, por apenas 6%. (CHESNAIS, 1996, p. 141).

Esses investimentos são realizados com intuito de criar e dominar novas tecnologias que são usadas na inovação mercadológica, que gera concentração de mais poder. Dessa forma as classes menos favorecidas, como a dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra, ficam totalmente excluídas

dessas novas tecnologias, seja no que diz respeito ao domínio dela ou na utilização da mesma.

Para Gramsci todo grupo social cria organicamente para si, uma ou mais camadas de intelectuais, que de certa forma lhe dão homogeneidade e consciência da sua função, que é não apenas econômica, mas também social e política. Gramsci também observa que:

(...) a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais 'orgânicos' e não 'assimila' nenhuma camada de intelectuais 'tradicionais', embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa. (2004, p. 16).

Manter os intelectuais dando suporte para base é uma das grandes dificuldades dos camponeses, por isso a necessidade de formar todos com capacidade de ser governante e governado ao mesmo tempo e que fiquem integrados e dando sustentação a classe a que nasceram e pertencem:

(...) a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de fazê-lo... (GRAMSCI, 2004, p. 50).

Mas existe certa dificuldade de fazer, principalmente os camponeses se habituarem ao estudo, pois culturalmente a forma de adquirir conhecimentos se dá através da fala dos mais idosos. Mas não podemos esquecer que o estudo é uma necessidade latente na classe trabalhadora:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 2004, p. 51).

Se levarmos em consideração que todo o homem é intelectual (GRAMSCI, 2004), percebe-se cada vez mais a necessidade de elevação dessa intelectualidade pelos camponeses, para que possa de forma mais humana possível dirigir e construir uma nova prática que seja cotidiana e que respeite as diversidades culturais dos povos e não explore o trabalho humano nem a natureza de forma mercadológica para acumular riquezas e gerar exclusão social:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega a técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político). (GRAMSCI, 2004, p. 53).

É nessa perspectiva classista que os povos pobres do campo, organizados em vários movimentos sociais estão lutando para construir, não só uma nova perspectiva para educação, mas construir novas relações sociais que levem para formação humanista.

2.5 A crise da modernidade e a luta camponesa no Brasil

O desenvolvimento científico da ciência e da técnica trouxe para humanidade muitos avanços, principalmente na área de medicina, mas ao mesmo tempo – com a apropriação desses conhecimentos pelo modo de produção capitalista – tem causado um nível de exclusão social jamais visto na história da humanidade. As “pregações” do liberalismo, de que o desenvolvimento científico, atrelado à liberdade, geraria riqueza estava correta, mas, a de que essas riquezas seriam distribuídas, não. Muito pelo contrário a ciência e a técnica têm sido utilizadas para produzir cada vez mais concentração de renda nas mãos de poucos, enquanto a classe trabalhadora é cada vez mais explorada e jogada a exclusão social.

Com as experiências já vivenciadas pelos países em que o capitalismo é o modo de produção totalmente hegemônico, onde a alienação humana é cada vez maior, devemos refletir sobre as condições da classe camponesa no Brasil. Levando em consideração a análise de Guimarães (1989) que o sistema latifundiário brasileiro se formou nas bases de um sistema feudal-escravista, e de que o modo de produção capitalista não deu conta de resolver os problemas sociais, pelo contrário causa mais exclusão social, é que os movimentos sociais do campo vêm se organizando e lutando por uma sociedade mais justa.

A luta para destruição do latifúndio é fundamental para construção de novas bases para uma sociedade mais justa e igualitária, pois o latifúndio

brasileiro, apesar de não ser considerado como uma propriedade capitalista, atende as necessidades do capitalismo internacional, servindo matéria prima para os países capitalistas da Europa e EUA. Assim combater o latifúndio no Brasil é combater as bases do capitalismo internacional.

Neste sentido os movimentos sociais do campo, principalmente o MST, vêm enfrentando a burguesia latifundiária e a hegemonia do capital através da ocupação de latifúndios improdutivos ao mesmo tempo em que discute/constrói a possibilidade de uma educação diferenciada para os povos do campo brasileiro, que leve em consideração a formação humanizadora.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONCEPÇÃO EMANCIPADORA?

3.1 - O início de uma nova discussão

Depois de basicamente V séculos de dominação e exploração, sobre os camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra, surge um dos movimentos sociais mais forte e resistente que esse país já viu em toda a sua história, o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse movimento – oriundo da ligas camponesas e movimentos camponeses contrários ao regime militar e ao sistema latifundiário – além de obter grandes conquistas na questão da repartição da terra aos trabalhadores pobres do campo, também iniciou uma discussão sobre a necessidade de uma nova educação, que respeite as diferenças culturais que existem entre os povos do campo e principalmente desenvolva uma consciência crítica onde os trabalhadores possam fazer uma análise mais concreta da realidade.

Num primeiro momento a discussão foi por uma educação básica no campo e aconteceu na realização da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, no mês de julho de 1998 em Luziânia (GO). Os responsáveis pela organização foram a CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB. As entidades também criaram uma coleção de cadernos, que tinham como objetivo, motivar a reflexão e mobilizar as bases, trazendo experiências e intercâmbios, e, assumiram o compromisso de dar continuidade ao processo de discussão e construção desse novo modo de pensar o campo e a educação. “Por uma Educação Básica do Campo é agora uma importante bandeira que se deseja seja assumida por toda sociedade e que faz parte da busca de um novo projeto de Brasil, que prioriza o social.” (KOLLING, 1999, p. 06)

Miguel Arroyo aponta que essa conferência foi importante não só pra questionar o sistema escolar tradicional ou a escola rural, mas sim afirmar a necessidade de uma nova prática pedagógica no campo e uma educação básica que envolva todos os sujeitos do campo reconhecendo as suas próprias práticas como processo de conhecimento e aprendizagem:

Essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural – bem que merecia –, foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma

educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo, as vivências e o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde o final dos anos 1970, e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação tem de ouvir e reconhecer a riqueza de práticas e de pensamento pedagógico que aí acontece. (KOLLING, 1999, p. 09)

Neste primeiro momento, apesar de tratar sobre a educação básica, que não deixava de ser uma grande necessidade do momento, já trazia alguns apontamentos sobre o rumo que a educação deveria tomar “que a educação básica só se constituirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que nos remete às grandes finalidades da emancipação humana.” (KOLLING, 1999, p. 11)

A luta por uma educação diferenciada, não é apenas uma reivindicação da classe trabalhadora do campo, e, sim é um direito histórico que foi negado à todos esses trabalhadores. O que os movimentos sociais perceberam foi que a luta atual não é mais apenas contra o latifúndio, e sim é uma luta mais ampla contra um sistema que é muito mais forte e estruturado, que é o capitalismo. Dessa forma, disputar todos os espaços – principalmente ideológicos – é uma necessidade primordial, pois concretamente é muito mais simples de lutar contra o latifúndio – que é fácil de identificar –, do que contra o capitalismo, que se mistifica em todas as relações sociais, e traz consigo o discurso da “liberdade individual”, e do “trabalho livre”.

As mudanças necessárias para transformação de uma sociedade mais justa passa pelo processo formativo da educação, do trabalho, da democracia, enfim de tudo o que mantenha relações sociais.

Mas sabemos que as dificuldades são muito grandes conforme apontamentos feitos sobre a realidade da educação básica do campo:

Tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, a escola no meio rural tem problemas:

- falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados;
- falta de apoio as iniciativas de renovação pedagógica;
- currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
- em muitos lugares, atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com aquela realidade;
- deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- alheia a um projeto de desenvolvimento;

- alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e de suas organizações;
- estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente; e,
- em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas no próprio meio rural. (KOLLING, 1999, p. 44)

Essa realidade mostra que o desenvolvimento não é igual para todos. Alguns enriquecem e acumulam cada vez mais riqueza, enquanto outros mendigam a própria alimentação para viver mais um dia. Esses apontamentos são apenas algumas das necessidades presentes no campo brasileiro. Necessidades essas resultado da exploração e da exclusão, feita através do sistema latifundiário durante mais de V séculos, e, hoje, também através do sistema capitalista de produção.

Muitas conquistas aconteceram a partir dessa conferência, mas também foi se percebendo que a demanda era muito maior. E a contradição aparecia a todo o momento. Como preparar professores (as) qualificados para trabalhar com a realidade do campo se os mesmos eram qualificados na/da forma tradicional? Como trabalhar a diversificação e o agroecológico na propriedade, se a formação técnica recebida era com bases no agronegócio? Enfim as demandas eram cada vez maiores, e viu-se a necessidade de lutar por formação técnica de qualidade e que atendesse as necessidades de organização dos movimentos sociais do campo, assim como cursos superiores que trabalhassem a realidade do campo. E assim as demandas foram aumentando, juntamente com várias conquistas, como por exemplo, curso superior em Pedagogia da Terra, Especialização em Educação do Campo e outros.

Essas conquistas foram desafios históricos já apontados dentro da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo, que levantava já naquele momento a necessidade de atingir novos fóruns de discussão, outras organizações e entidades. E o compromisso foi de participar de duas lutas que se integram a opção da sociedade brasileira pela educação,

- a de ampliar significativamente as oportunidades educacionais e o tempo de educação e de escolarização do povo brasileiro; e
- a de transformar profundamente a escola onde esse povo estuda: desde os conteúdos formativos que veicula até o jeito de ser e fazer educação; precisamos prosseguir inventando um novo jeito: novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e de gerir o processo educativo. Vive-se

em um tempo em que a escola também é uma das convocadas a *tomar posição* diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isso que se pode chamar de *educação para a autonomia*. (KOLLING, 1999, p. 72)

Além de se afirmar com princípios de uma **educação para a autonomia, uma educação emancipadora**, a educação dos trabalhadores do campo também discute a necessidade de uma educação que realmente leve em consideração as especificidades e as diferenças do campo, e, é nesse contexto que a I Conferência Nacional apresenta a necessidade de mudanças na educação.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser *educação*, no sentido mais amplo de processo de *formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING, 1999, p. 24)

O que fica muito claro, em basicamente todos os textos e falas da I Conferência Nacional – e também em outros documentos e conferências que foram e vêm acontecendo – é o caráter de uma **educação libertadora, educação para autonomia**, que realmente trabalhe o processo de **formação humana**, dessa forma acredita-se que Paulo Freire nos traz uma experiência que pode contribuir com essa concepção de educação. Mas antes de analisarmos um pouco do pensamento de Freire, é importante fazer uma análise de dois seminários, onde foi discutido a educação dentro dos assentamentos de reforma agrária, que acreditamos seja fruto dessa I Conferência.

3.2 - Seminários do MST

Vamos analisar dois seminários realizados pelo MST, que discutem a questão da educação vinculada aos assentamentos de reforma agrária conquistados pelo luta do movimento. Devemos considerar que esses seminários, assim como vários outros encontros, conferências, simpósios etc., são frutos das discussões e encaminhamentos da “I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo” que tinha como uma das propostas de ação:

(...) Constituir em cada estado, região e município fóruns das pessoas, entidades e movimentos, secretarias estaduais e municipais que se interessem em dar continuidade ao debate e às ações em vista de uma educação básica do campo. (KOLLING, 1999, p. 90)

É de fundamental importância a realização desses fóruns de discussão, que trazem experiências, demandas, sugestões e tiram linhas de ações para que a Educação no Campo seja discutida e implementada, respeitando e trabalhando as diversidades existentes no campo brasileiro.

3.2.1 - Seminário Nacional: “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”

O Seminário Nacional: Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST, aconteceu em Luziânia (GO) no período de 12 a 16 de setembro de 2005 e teve como tema de discussão “A escola nas áreas de Reforma Agrária do MST: tarefa social e desafios na organização do trabalho escolar e pedagógico” dessa forma nossa análise vai ser em torno da síntese, que tinha como proposta duas questões básicas, a tarefa pedagógica da escola e as transformações que são necessárias na escola pra dar conta dessa tarefa, levando em consideração a perspectiva de classe e o projeto de sociedade.

Uma coisa que fica bem claro nas discussões do seminário é a concepção de educação e a compreensão que se tem do desafio que é construir uma sociedade sobre a perspectiva da classe trabalhadora. E dessa forma explicitam que o movimento tem sua própria pedagogia que está além da escola, ou seja, é construída através da própria organização do MST, e, está presente em todas as relações sociais dos trabalhadores do campo, seja com a produtividade ou na organização de sua luta.

Educação é mais do que escola e Pedagogia do Movimento é mais do que educação. A Pedagogia do Movimento diz respeito ao processo de formação do sujeito Sem Terra desde a materialidade da luta e da organização do MST, mas inseridos nos processos sociais mais amplos. (MST, 2005)

Isso mostra que o movimento tem compreensão que para superar o problema educacional é necessário superar primeiro a lógica do capital – que degenera os ser humano, transformando-o em objeto –, ou seja, é necessário

construir alternativas de resistências e luta que possam garantir a sobrevivência e a construção de novas bases sociais concretas, onde o meio ambiente seja respeitado e o ser humano esteja em primeiro plano. E esse é o grande desafio do MST e de todos os movimentos de luta do campo; transformar a pedagogia do movimento em um projeto concreto e amplo de educação e formação humana em todos os assentamentos do movimento e no campo brasileiro.

(...) a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76)

Outro grande desafio é em relação à escola. O MST sabe que a mesma pode contribuir para o projeto de sociedade proposto pelo movimento, mas tem plena consciência que a escola não tem força pedagógica suficiente para fazer as mudanças necessárias. Apesar de não ser a principal responsável, sabe-se que a escola estando a serviço do capital, faz um “estrago” muito grande, pois, trabalha conteúdos totalmente alheios a vida concreta dos alunos. É por isso que o MST vem trabalhando com a escola há mais de 20 anos, “Onde o Movimento mexe com a escola há muitas experiências pedagógicas significativas, mostrando que é difícil, mas não impossível mover a escola em nossa direção...” (MST, 2005)

É necessário lutar por mais escolas no campo, para que os alunos estudem e fiquem no campo, dessa forma inverte-se a lógica de que, tem que estudar para ir para cidade.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. (KOLLING, 2002, p. 35)

Na concepção do Movimento, a escola tem tarefas fundamentais, “... articuladas, desde nossa perspectiva política e social de trabalhar pela auto-emancipação do seres humanos”, (MST, 2005) e deve:

- Ocupar-se do **desenvolvimento do ser humano...**

- Desenvolver formas de **socialização** ou intencionalizar relações sociais (dentro da escola e na relação com as famílias e a comunidade) que ajudem em alguns aprendizados importantes para a vida dos educandos.
- Desenvolver a capacidade de **estudo** da realidade: pela apropriação/construção de conhecimentos científicos (habilidades e conteúdos) que dialoguem com outros saberes produzidos ao longo da vida e com a perspectiva de transformação crítica e criativa da realidade
- Desenvolver o hábito e a capacidade de **trabalho**, ou de intervenção produtiva e criativa na realidade.

Mas em se tratando de escola dos trabalhadores do campo e no campo, deve ir além e:

- Trabalhar com estudantes e famílias um imaginário de valorização do campo, recuperação da auto-estima e de superação da antinomia campo-cidade.
- Ser mais do que uma escola e tornar-se referência cultural para o conjunto da comunidade: seja pelo envolvimento na solução de problemas locais, e que permitam aos estudantes avançar no conhecimento científico e na capacidade de intervenção concreta na realidade; seja pelas oportunidades de convivência, de resgate da memória das famílias, ou pelas oportunidades de contato com diferentes expressões culturais...
- Envolver-se e envolver a comunidade no debate de temas relacionados ao projeto de desenvolvimento do campo e suas implicações sociais e humanas, tomando posição diante de questões atuais como hoje, por exemplo, o agronegócio, a reforma agrária, os transgênicos, a agroecologia (...) (MST, 2005)

E pelo fato de ser ligada ao MST, tem mais duas tarefas apontadas no seminário como de fundamental importância:

- Aprender da Pedagogia do Movimento, potencializando no desenvolvimento de todas as outras tarefas as lições de formação humana que são vivenciadas por quem **se forma no Movimento** (...)
- Ocupar-se do cultivo da identidade Sem Terra, o que quer dizer garantir dois processos básicos:
Alimentar, estimular, provocar a pertença de educadores e de educandos ao Movimento: pelo trabalho com seus símbolos, sua mística, e valorizando o nome Sem Terra, Sem Terrinha, Juventude Sem Terra; pelo vínculo da escola com a organicidade do assentamento ou do acampamento; pela valorização e trabalho com a memória da luta, da área conquistada; pela participação em atividades nacionais do Movimento (...)
- Educar para esta dimensão ou este jeito de ser humano que a identidade Sem Terra projeta: garantir alguns aprendizados de iniciação à militância na organização e elementos de formação política e ideológica que aproximem os estudantes das lutas e da organização do Movimento (...) (MST, 2005)

Essas discussões estão inseridas dentro de um contexto maior que é a Educação do Campo, e tem como papel fundamental fomentar reflexões que sejam capazes de desconstruir o imaginário social de que o campo é um local de atraso e a cidade é sinônimo de desenvolvimento.

3.2.2 - 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária

O tema de discussão do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária foi “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária”. O seminário aconteceu em Luziânia (GO) no período de 18 a 22 de setembro de 2006 e contou com a participação de 500 pessoas, representantes de vários movimentos sociais e representantes de Universidades e Secretarias de Educação. A necessidade de discutir a educação básica de nível médio é o fato de se ter um número muito pequeno de escolas de nível médio dentro dos assentamentos de reforma agrária – o que não muda muito em relação a realidade do campo brasileiro onde as escolas de nível médio são geralmente nos centros urbanos – o que dificulta o projeto do movimento, pois as escolas urbanas não trabalham absolutamente nada da realidade do campo.

Esta situação se confronta com o clamor da juventude Sem Terra pelo seu direito à escolarização e com a convicção que temos não apenas da legitimidade deste grito, mas também da importância estratégica destas escolas para o desenvolvimento dos assentamentos e o avanço do projeto de Reforma Agrária que defendemos como parte de um Projeto Popular para a Agricultura Brasileira e para a Nação. (MST, 2006)

Quando se discute a concepção de educação básica são reafirmados alguns pontos já explicitados no “Seminário Nacional: Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST” de 2005, como por exemplo, que a “educação é mais ampla do que a escola”; a visão de “educação como formação humana”; entre outros. Também foram apresentados alguns princípios pedagógicos necessários para transformação através da escola:

(1º) a realidade como base da produção do conhecimento e o estudo como capacitação para leitura crítica da realidade, formação de uma visão de mundo, emancipação intelectual e exercício de um exame reflexivo das diferentes dimensões da vida humana; (2º) educação para o trabalho e pelo trabalho; (3º) participação em processos de gestão democrática que inclui o desafio de auto-organização dos estudantes e de construção de uma coletividade educadora; (4º) trabalho coletivo e formação permanente dos educadores. (MST, 2006)

Outro aspecto relevante é o fato de se ter consciência que os direitos sociais e humanos só se universalizam nos espaços públicos, através da

luta e organização dos próprios sujeitos que estão sofrendo a exclusão. E é dessa luta que segundo Caldart nasce a discussão da Educação do Campo

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2007)

Também aparece nas discussões desse seminário a necessidade de cursos técnico-profissionais e profissionalização a nível superior, destacando que essas demandas são para atender necessidades concretas da realidade do campo e dos assentamentos, sejam no setor produtivo, ou no setor de organização. No que diz respeito às escolas de nível médio, se pede:

(...) ênfase especial à dimensão da cultura na formação da juventude, garantindo uma leitura crítica do *modo de viver* predominante na sociedade capitalista, cultivando valores que fundamentam e se projetam desde lutas sociais como as nossas; educando para um alargamento de visão do mundo e para a sensibilidade estética e artística. Devemos dar uma atenção particular para o acesso à literatura e ao cinema e para a organização na ou através da escola de atividades esportivas e de atividades artístico-culturais de música, teatro, dança, artes plásticas, que contribuam com o desenvolvimento humano das famílias assentadas. (MST, 2006)

Nessa citação se faz uma referência a necessidade de um alargamento da visão do mundo e a sensibilidade estética e artística. Mészáros nos alerta que uma educação estética não é possível dentro das relações capitalistas que alienam os sentidos e reificam as coisas tornando-os objetos utilitários. “Uma educação estética adequada para o ser humano não pode ser limitada a um ‘mundo interior’ imaginário do indivíduo isolado, nem a um abrigo utópico da sociedade alienada.” (2006, p. 266) Assim, a realização da educação estética só é possível dentro da mudança da totalidade das relações sociais, onde os objetos não sejam vistos como mercadoria com objetivo de obter lucros.

Nas linhas de ação e orientação apareceram a necessidade de massificar e as mobilizações com vistas a ampliar a quantidade de escolas públicas em áreas de reforma agrária. Entre os apontamentos apareceu a necessidade de intensificar as negociações com o poder público visando:

(...) impulsionar a oferta da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária e que inclua com prioridade:

- Articulação com as secretarias estaduais de educação para política de construção de escolas nos assentamentos, melhoria da infra-estrutura, concurso público ou contratação de profissionais da educação específicos e implementação do “Médio Integrado do Campo”.
- Política que estimule as Universidades e suas parcerias na implantação da Licenciatura em Educação do Campo e outros cursos voltados para a formação específica de educadores para este contexto.
- Inclusão dos Assentamentos como uma das áreas prioritárias para a expansão da rede federal de escolas técnicas, especialmente para implantação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's) de CEFET's. (MST, 2006)

No seminário também foi debatido e feito apontamentos sobre a formação de educadores e, sobre o desenho organizativo e pedagógico da escola. O seminário faz uma reflexão sobre a identidade do jovem do campo, assim como aponta as várias dificuldades, até mesmo de infra-estrutura, mas não deixa de demonstrar as perspectivas que o jovem do campo tem em relação a educação em nosso país. Essas discussões demonstram a compreensão que o MST tem, com relação a complexidade da educação e do campo brasileiro na atualidade.

A necessidade de políticas públicas, para os trabalhadores do campo brasileiro é muito grande, pois se trata de um povo que sempre foi explorado e excluído do processo de desenvolvimento, tendo seus direitos a cultura e a educação negados durante 500 anos. Trata-se de trabalhadores com consciência que são sujeitos da própria história e por isso podem e devem construir e escolher que tipo de educação que querem/necessitam no campo. Dessa forma tem-se consciência de que, “educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 13)

3.3 - A construção de um novo paradigma: a Educação do Campo

Partindo de uma afirmação de Mézszáros, quando tratava dos países que romperam com o capitalismo. “... não pode haver ‘modelos’ universalmente válidos, nem na verdade, medidas universalmente compulsórias e medidas centralmente dirigidas por uma ‘ordem maçônica internacional’” (2006, p. 251), afirmamos que a Educação do Campo é um processo que se encontra em

construção levando-se em consideração a dialogicidade entre as diferenças culturais existentes no campo, assim como é construída sobre as necessidades concretas dos trabalhadores do campo em contradição com o sistema latifundiário e a lógica do capital.

A construção de uma concepção de Educação do Campo deve estar vinculada a sua materialidade, e, sempre levar em consideração que foi o próprio campo e sua contradição histórica que fomentou essa discussão.

(...) está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade campo-política pública-educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade. (CALDART, 2007)

A conscientização de que a história é construída pelas ações concretas dos homens é necessária para que se construa uma pedagogia pensada e executada pelos trabalhadores do campo. Paulo Freire nos ensina que precisamos ter a convicção de que a mudança é possível, temos que saber que a história é uma possibilidade que está em construção, precisa-se fazer a leitura da realidade onde vivemos, assim, “nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela.” (1996, p. 77)

A Educação do Campo é um conceito que está em construção nas relações sociais dialéticas e por isso está em movimento, mas, para conceituá-la não se pode afastar do campo e de seus sujeitos sociais concretos. A Educação do Campo traz na sua raiz a conscientização e a luta pela libertação do povo das condições de exploração e alienação que estão submetidos, e pela socialização dos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade, ou seja, luta pela verdadeira humanização da classe dos trabalhadores pobres, sem terra ou com pouca terra.

Para Freire a humanização está na vocação dos homens, que muitas vezes é negada na injustiça e na opressão, “mas afirmada no anseio de liberdade, da justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (1987, p. 30) Mas a luta dos oprimidos só tem sentido se for uma luta pela humanização não somente dos oprimidos, mas também dos opressores.

A luta pela Educação do Campo é uma luta forjada pelos sujeitos do campo e para eles. Da mesma forma na Pedagogia do Oprimido, Freire nos fala que a luta pela libertação depende de seu engajamento, e ela se faz e refaz constantemente.

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. (1987, p. 34)

Além de uma pedagogia do oprimido e de uma pedagogia para autonomia a discussão da Educação do Campo também tem muito presente em sua concepção as teorias pedagógica sobre uma perspectiva socialista, ou seja, “uma pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social” (PISTRAK, 2000, p. 8), principalmente no pensamento de Makarenko, Krupskaya e Pistrak. Essa pedagogia socialista ajuda a:

(...) pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social. Uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para o trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. (CALDART, 2007)

Um cuidado importante que a Educação do Campo tem que tomar é o de não cair na visão liberal de educação, tentar resolver os problemas por necessidades imediatas. “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47), dessa forma, precisamos ampliar a concepção de educação, levando em consideração a famosa frase de Paracelso “a aprendizagem é a nossa própria vida”, que na análise de Mészáros (2005, p. 55) é necessário, “mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”.

Hoje, na lógica do capital, a educação formal serve para induzir um determinado conformismo generalizado, que se subordina a ordem estabelecida.

Segundo Mézáros para mudar essa lógica é preciso muito mais do que negar o capitalismo, é necessário:

(...) a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e portanto permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade (MÉSZÁROS, 2005, p. 62)

Como vemos são grandes os desafios, para romper com a ordem estabelecida, e somente uma educação no sentido amplo do termo – educação como processo de formação humana – pode trabalhar/discutir os processos produtivos necessários a essa transformação social.

Nesse sentido a Educação do Campo deve lutar pelo acesso e socialização – a todos os camponeses pobres, sem terra, ou com pouca terra – dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Deve também servir de base no processo de conscientização e libertação de toda forma de opressão e alienação existente em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho serviu para fazer uma reflexão sobre as formas de exploração em que, as classes trabalhadoras – principalmente do campo – passaram e vem passando, primeiramente pelo sistema latifundiário e hoje também pelo sistema capitalista de produção. A luta na atualidade ficou muito mais complexa e difícil para os trabalhadores do campo, pois, se antes lutavam contra o latifúndio, hoje tem que lutar contra o latifúndio e contra a lógica avassaladora do modo de produção capitalista, que continua explorando e alienando os trabalhadores.

No primeiro capítulo vimos que o domínio das terras e a formação do latifúndio aconteceram através de muita violência, exploração e morte dos trabalhadores do campo, sejam eles, negros, índios, sertanejos, sem terras, caboclos, colonos, etc., e não importa a forma de trabalho que exerciam, seja escravo, posseiro, meeiro, arrendatário, assalariado livre, etc., e hoje, ainda são explorados e enganados com o fetiche da tecnologia da produção.

O latifúndio é um atraso para o desenvolvimento do país, tanto do ponto de vista capitalista, como do ponto de vista dos movimentos sociais do campo. Do ponto de vista capitalista, pelo fato de se utilizar de tecnologias atrasadas; de manter grandes áreas de terras improdutivas, enquanto poderia estar desenvolvendo o agronegócio para exportação; de dominar e ter um controle político e econômico muito grande no país; e, por viver “mamando” no Estado, levando bilhões de reais dos cofres públicos para subsidiar suas lavouras. Do ponto de vista dos movimentos sociais: por concentrar a renda, enquanto milhares de pessoas passam fome; por manter grandes áreas improdutivas, pessoas poderiam produzir e viver dignamente; por concentrar grandes áreas de terras, que foram “doadas” pela coroa portuguesa, ou “griladas” através da “pistolagem”, enquanto milhares de trabalhadores do campo, não têm um pedaço de chão, ou tem uma área muito pequena que nem dá pra sustentar a família; e, por explorar trabalhadores, muitas vezes em condições de trabalho sub-humanas.

Também constatamos na análise histórica do sistema agrário brasileiro, que, os camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra, não foram simplesmente excluídos da terra, mas sim, do processo de formação humana que é gerado nas relações de produção. Primeiramente, diferente de outros processos de

colonização, aqui no Brasil, se formou o latifúndio, e depois de vários séculos e muita luta da classe trabalhadora do campo se reconheceu o direito de posse da terra, e foi onde se iniciou a formação da pequena propriedade.

A realização deste estudo ampliou o esclarecimento no sentido de que os camponeses pobres, sem terra ou com pouca terra, não foram simplesmente excluídos da terra, mas sim, do processo de formação humana que é gerado nas relações de produção. O capitalismo corrompe, e destrói a identidade camponesa e sua cultura.

Com o avanço do capitalismo industrial, o campo também se tornou um local de exploração capitalista, seja através utilização de insumos e fertilizantes ou através da dependência do mercado financeiro para comercializar seus produtos.

Para compreender o campo brasileiro hoje é necessário ter consciência de que o mesmo está integrado no sistema capitalista de produção, e como vimos no segundo capítulo a lógica do mercado é a da superprodução e do consumismo exacerbado. O sistema capitalista, além, de ser concentrador e explorador da mão de obra da classe trabalhadora, ainda tem sobre seu domínio a ciência e a tecnologia, que utiliza para manutenção e proliferação.

A tentativa de destruição da cultura camponesa também está ligada aos avanços da ciência moderna. Criou-se uma cultura de que só é científico aquilo que é metódico, e, que pode ser provado através de experimentos. Dessa forma, os conhecimentos produzidos pelos camponeses em relação com a terra – como não são sistematizados – não recebem o reconhecimento enquanto conhecimento científico.

Analisando o sistema educacional percebemos que o mesmo é responsável pela produção e reprodução de valores culturais e sociais, aos quais os indivíduos vão definir seus próprios objetivos e fins específicos. Mas o grande problema é que esse sistema, nos países capitalistas, serve para manutenção das relações de produção reificadas. Dessa forma, ao invés do sistema servir para formação do ser humano, em seu sentido mais amplo, acaba servindo para aliená-lo.

Analisando as propostas de Educação do Campo, apresentada inicialmente pelos movimentos sociais do campo, percebemos que a mesma se apresenta como uma concepção emancipadora, que vem pra contribuir com o processo de luta e resistência dos trabalhadores do campo, na perspectiva de

construir uma nova ordem social baseadas nas relações concretas de produção onde a formação humana e a socialização dos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola; **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Cromosete.
- ANDERY, Maria Amália... et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond: São Paulo: EDUC, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **EPISTEMOLOGIA - 28**. Tempo Brasileiro: ____, 1972.
- BACHELARD, Gaston... (et. al.). **O Novo Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- BACON, Francis; **Os Pensadores X XIII**. São Paulo: Ed.Abril, 1973.
- BACON, Francis; **Os Pensadores: Aforismos I**. São Paulo: Ed.Abril, 1973.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei n. 9394/96.
- BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução 1/2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.
- CALDART, Roseli Saete. **Sobre Educação do Campo**. (Texto apresentando no III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), 2007.
- CHAUÍ, Marilena; **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamá, 1996.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DESCARTES, René; **Os Pensadores: Discurso do Método**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1973.
- FERREIRA, José Roberto Martins; **História-Ed- reform**. São Paulo: FTD, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, Celso. **O Capitalismo Global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GUIMARAES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HELLER, Agnes...(et. al.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge... et al (organizadores). **Por uma educação básica do campo**. Coleção Por Uma Educação Básica no Campo, nº. 01, 1999.

_____. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação Básica no Campo, nº. 04, 2002.

MARX, Karl . **O capital**, livro I, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Regis de. **Filosofia da Ciência e da Tecnologia: Introdução metodológica e crítica**. São Paulo: Papirus, 1988.

MST. **Seminário nacional “educação básica nas áreas de reforma agrária do mst”**. Tema: A escola nas áreas de Reforma Agrária do MST: tarefa social e desafios na organização do trabalho escolar e pedagógico. Luziânia (GO), 12 a 16 de setembro de 2005.

MST. **1º seminário nacional sobre educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária**. Tema: Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária. Luziânia (GO), 18 a 22 de Setembro de 2006.

PRIETO, José Ricardo. RADICCHI, Rômulo. **História das lutas do povo brasileiro: da invasão da coroa portuguesa ao processo de “independência”**. Escola Popular, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

TARNAS, Richard. **A epopéia do Pensamento Ocidental**; Ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.