

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Doctorado en Antropología Social

Doctoranda
Solange Todero Von Oncay

**Educação do campo e luta de classe:
*Experiência de educação do campo no
“Projeto Vida na Roça - PVR” (município de
dois vizinhos/pr)***

**Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de
“Doctora en Antropología Social”**

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora
Dra. Gabriela Schiavoni

Posadas, 2019



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

;

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSTGRADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL (PPAS)**



Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

SOLANGE TODERO VON ONÇAY

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA DE CLASSE:
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO “PROJETO VIDA NA ROÇA - PVR”
(MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS/PR)**

**MISIONES/AR
2018**

SOLANGE TODERO VON ONÇAY

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA DE CLASSE:
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO “PROJETO VIDA NA ROÇA - PVR”
(MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS/PR)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Postgrado en Antropología Social (PPAS) Doctorado en Antropología Social da Universidad Nacional de Misiones Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales para obtenção do título de doutora em Antropología Social sob a orientação da Profa. Dra. Gabriela Schiavoni (UNAM)

**MISIONES/AR
2018**

TERMO DE APROVAÇÃO
SOLANGE TODERO VON ONÇAY

EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA DE CLASSE:
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO “PROJETO VIDA NA ROÇA -
PVR” (MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS/PR)

COMISSÃO JULGADORA

Tese para obtenção do título de doutor

Tese de Conclusão do Curso de Doctorado en Antropología Social da Universidad Nacional de Misiones Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales para obtenção do título de doutora em Antropologia Social sob a orientação da Profa. Dra. Gabriela Schiavoni (UNAM)

Profa. Dra. Gabriela Schiavoni (UNAM))

DEDICÁTORIA

À Classe Trabalhadora e à luta de seus militantes, "que incansavelmente anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida. Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão assim, forma e rosto. Falam uma língua que parece unicamente deles, mas dizem alguma coisa que os transcende e, deste modo, falam para todos" (MELUCCI, 2001).

AGRADECIMENTOS

À Estimada Orientadora Gabriela Schiavoni, pela clareza nos rumos dados à pesquisa e importantes reflexões teórico-metodológicas, associadas à confiança e liberdade criadora, que faz crescer a dor e a alegria geradora desta produção.

À UNAM e ao imortal Bartolomé, em memória, por abrir as portas a esses "brasileiros", acolhendo seus estudos, práticas e experiências, ajudando na condução sem o qual, muitos padeceriam, deixando de compor a história.

À UFFS, por forjar as condições objetivas e subjetivas para a realização desta pesquisa, permitindo que essa "filha da classe trabalhadora", teorizasse acerca das experiências, objetivações não visíveis na oficialidade da história.

Aos educadores, educadoras, militantes e dirigentes das organizações sociais do campo que contribuíram imensuravelmente com suas pàrticas e reflexões, rumo a aspectos-chave desta pesquisa.

À Assesoar, ao Seu Ari e a todos os Companheiros e Companheiras, construtores de experiências radicais, por isso duradouras como o PRV, que se tornam faróis no andar do povo trabalhador, dos camponeses, agricultores em suas árduas e diárias batalhas de vida e resistência.

Aos Companheiros e Companheiras da Educação do Campo que, por acreditarem na sua força mobilizadora, a constroem cotidianamente, no embate fervoroso da luta de classe.

À minha família, fonte e porto seguro de minha vida, pela compreensão amorosa e por tantas vezes abrir mão de minha presença, apostando no valor do trabalho junto aos setores populares, entendendo ser ferramenta humanizadora, cuja produção desta tese passou a ter o mesmo sentido. Ao Ronaldo, meu companheiro amoroso, pela sempre palavra de entusiasmo e pelo impulsionador apoio.

Aos Amigos que muito desejaram a finalização desta produção, não cito nomes aqui para não deixar ninguém de fora, mas lembro carinhosamente, neste momento de muitos. Destaco ainda a força da palavras de Conceição Paludo, Mônica Molina e Josimeire Leandrini, que demarcaram em seu desejo de ver emergir a tese.

Ao Tio Aldo, que, em sua serenidade, lembra a memória de meu pai... camponês que soube impulsionar a luta pela vida, trabalho e dignidade do campo.

Ao Grande Colega e Amigo Valdir, que partiu desta vida, deixando tantos ensinamentos, aprendizados que permanecem plenos em seu vigor, e transcenderão em tempos e espaços, dado a legitimidade e anseios profundos de transformação da sociedade.

Por fim à Laura, pela revisão linguística trabalho feito com dedicação, coração e alma, cuja beleza junto ao profissionalismo, é marcadamente encantadora.

Formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora,[...]

Mas o que isso significa?

Que exigências obrigatórias decorrem disso?

Para atingir estes objetivos é necessário, claro,

conhecer os ideais da classe trabalhadora,

é preciso saber trabalhar coletivamente,

viver coletivamente, construir coletivamente,

é preciso lutar tenazmente, sem trégua;

é preciso saber organizar a luta,

organizar a vida coletiva,

e para isso é preciso aprender,

não de imediato,

mas desde a mais tenra idade,

o caminho do trabalho independente,

da construção do coletivo independente,

pelo caminho do desenvolvimento

de hábitos e habilidades de organização [...].

[...] É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora,

é pouco querer construir.

É preciso viver os ideais da classe trabalhadora,

é preciso poder lutar por eles,

é preciso poder construir.

(PISTRAK, p.63-64 in: 2009, p.30)

RESUMO

A tese desenvolvida a partir dos estudos etográficos trata de concepções e práticas da Educação do Campo implementada nas duas últimas décadas do século XX no Brasil, levantando questões sobre a experiência desenvolvida no Projeto Vida na Roça - PVR, entre os anos de 2004 a 2014, buscando apreender por meio das contribuições desta experiência, a análise da Educação do Campo a nível de país. Uma difícil tessitura a partir da concepção materializada pelos movimentos sociais em suas formas de luta e resistência, e de outro lado, o percurso feito com riscos e limites acerca da institucionalização da concepção. Diante destes pressupostos, teve-se como principal objetivo analisar em que medida a Educação do Campo pode contribuir para o avanço de consciência que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos de seu tempo e, por meio deste envolvimento, ir avançando na possibilidade de "fazer-se classe". Nesse sentido, foi realizada uma incursão teórica a diversos conceitos, dentre eles, destaca-se: a constituição agrária do país, a produção do campesinato e sua formação econômico social, o desenvolvimento dentre as disputas de modelos, o papel do Estado, a instituição escolar, a Educação do Campo e o papel ímpar dos movimentos sociais na produção de referenciais transformadores e de embriões de classe. Por fim, frente às tensões que emergem com as forças sociais dominantes no campo, encaminhou-se para as perspectivas, cunhadas nas teses emancipatórias da classe trabalhadora, fundamentada nos referenciais teórico-conceituais da pedagogia socialista, que trazem para a análise a questão do conhecimento na perspectiva da formação humana. Considera-se que a Educação do Campo faz um aprendizado e produz uma síntese em sua trajetória histórica das populações do campo, de lutas contra a expropriação de suas terras, seu trabalho, sua cultura e, nesse processo, tem condições de continuar produzindo a resistência na medida em que organização e formação se imbricam na luta por uma pedagogia contra-hegemônica.

Palavras-chave: Educação do Campo. Campesinato. Classe Trabalhadora. Contra-hegemonia. Formação .

ABSTRACT

The thesis developed from ethnographic studies, deals with concepts and rural education practices implemented in the last two decades of the twentieth century in Brazil, raising questions about the experience developed in the Project Life on the Farm - PLF, between the years 2004 to 2014, seeking to understand through the contributions of this experience, analysis of rural education at country level. A difficult organization from conception embodied by the social movements in their forms of struggle and resistance, and on the other hand, the route made with risks and limits on the institutionalization of conception. Given these assumptions, we had as main objective to analyze to what extent the rural education can contribute to the advancement of consciousness that leads subjects to reintegrate into political struggles of their time, and through this involvement, go forward the possibility of "becoming a class." In this sense, it was carried out a theoretical incursion into several concepts, among them it stands out: the agrarian constitution of the country, the production of the peasantry and its social economic formation, the development from the dispute of models, the role of the state, the school institution, rural education and the important role of social movements in the production of transformers and class embryos. Finally, against the tensions that emerge with the dominant social forces in the field, walked to the prospects minted in emancipatory theories of the working class, based on the theoretical and conceptual frameworks of socialist pedagogy, they bring to the analysis the question of knowledge in perspective of human development. It is considered that the rural education is a learning process and produces a synthesis in its historical trajectory of the rural populations of struggle against the expropriation of their land, their work, their culture and in the process is able to continue producing the resistance as far as organization and training are imbricated in the fight for a counter-hegemonic pedagogy.

Keywords: Rural Education. Peasantry. Working class. Counter-hegemony. Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO E TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Tamanho das propriedades.....	80
<i>Imagens 1.</i> Fotos e imagens das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio em conjunto com o PVR	196
<i>Tabela 2.</i> Ciclo de vida humana e idade correspondente.....	245
<i>Figura 1.</i> Representação do Complexo de Estudo.....	250
<i>Figura 2.</i> Representação da Auto-organização dos Estudantes	258

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC - Associação de Educação Católica
AFAVIR - Associação das Famílias do Projeto Vida na Roça
AIB - Ação Integralista Brasileira
ANL- Aliança Nacional Libertadora
APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
CAMDUL - Cooperativa Mista Duvizinhense Ltda
CANGO - Colônia Agrícola General Osório
CEAA - Campanha de Educação de de Adolescentes e Adultos
CEBS - Comunidades Eclesiais de Base
CEFET - Centro Tecnológico Federal do Paraná
CELAM - Conselho Episcopal de Base
CFR - Casa Familiar Rural
CITLA - Clevelândia Industrial e Territorial Ltda
CLAF - Cooperativa de Leite da Agricultura Familiar
CLT - Consolidação das Leis de Trabalho
CNA - Confederação Nacional da Agricultura
CNBB - Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONCLAT - Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras
CONTAG - Confederação Nacional os Trabalhadores na Agricultura
COOPAFI - Cooperativa de Produção e Comercialização da Agricultura Familiar
CPCS - Centro Populares de Cultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EP - Educação Popular
FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar 10
FUNRURAL - Fundo de Apoio ao Trabalhador Rural
GESTOP - Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná
GETAT - Grupo Executivo das Terras do Araguaia Tocantins
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA - Instituto de Colonização e Reforma Agrária

INSS - Instituto Nacional de Seguridade Social
JAC - Juventude Agrária Católica
JEC - Juventude Estudantil Católica
JIC - Juventude Independente Católica
JOC - Juventude Operária Católica
JUC - Juventude Universitária Católica
MA - Ministério da Agricultura
MAB - Ministério dos Atingido por Barragens
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MMC - Movimentos de Mulheres Campesinas
MNEA - Movimento Nacional de Erradicação do Analfabetismo
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MSPS - Movimentos Sociais Populares do Campo
MST - Movimentos dos Sem Terra
NRE - Núcleo Regional de Educação
OMC - Organização Mundial do Comércio
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PR - Paraná
PROCERA - Programa de Crédito para Reforma Agrária
PRONANF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
PVR - Projeto Vida na Roça
RS - Rio Grande do Sul
SC - Santa Catarina
SIRENA - Sistema de Rádio Educativo Nacional
SNA - Secretaria Nacional da Agricultura
SRA - Sociedade Rural Brasileira
STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TFP - Tradição Família e Propriedade UDN - União Democrática Nacional
UFP - Unidade de Produção Familiar
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UPVF - Unidade de Produção e Vida Familiar

VIZIVALI - Faculdade Vizinhança do Vale do Iguaçu

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
MARCOS CONSTITUIDORES DO PROJETO VIDA NA ROÇA (PVR): FORÇAS SOCIAIS E ENFRENTAMENTOS POLÍTICOS DELINEANDO UM VIÉS DE CLASSE.....	22
1.1 A PRESENÇA CABOCLA NO DEVIR DO PROJETO VIDA NA ROÇA (PVR): UM TEMPO QUE NÃO É ESPERA VÃ.....	23
1.2 OSUDOESTE DO PARANÁ, ÀS SOMBRAS DA "REVOLTA DOS COLONOS".....	31
1.3 O DESENVOLVIMENTO DO PVR: UM OLHAR DESDE A "PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA" 41	41
1.4 TECENDO ANÁLISE DO PVR ENTRE A "AGRI CULTURA" E O "AGRO NEGÓCIO": A EXPERIÊNCIA DE RESISTIR	60
DISPUTAS DE PROJETOS NOS MARCOS DO CAPITAL: QUESTÕES AGRÁRIAS E ORGANIZAÇÃO DE CLASSE.....	78
2.1 QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA, O CAMPO E O CAMPESINATO: "MUITA TERRA, POUCO DONO" - A GÊNESE DAS LUTAS DO CAMPO.....	79
2.2 FORÇAS SOCIAIS EM DISPUTA DE CLASSE: LUTA, FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	99
2.3 CONCEITUAÇÃO DO CAMPESINATO: RACIONALIDADE, RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO.....	125
MOVIMENTOS SOCIAIS E A BANDEIRA DE LUTA "POR UMA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO"	136
3.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	138
3.2 O PVR E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	157
3.3 EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO E O PVR: TECITURAS NO CURRÍCULO DO CURSO.....	170
CAMINHOS FUNDANTES À EDUCAÇÃO DO CAMPO E À ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA.....	205
4.1 NOVAS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS NA PERSPECTIVAS DE CLASSE: POR UMA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL.....	208
4.2. MATRIZES FORMATIVAS DA ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA.....	296
4.3 PILARES TEORICO-PRÁTICOS DA ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA: DE FREIRE A PISTRAK.....	238
IDEIAS (IN)CONCLUSIVAS.....	278
REFERÊNCIAS.....	291
ANEXOS.....	304

INTRODUÇÃO

Compreender que as relações de classe se expressam de formas diversas e se estabelecem, na medida em que provocam a erosão de outras formas hegemônicas, passa a ser fundamental, quando a proposta é compreender a conceituação da Educação do Campo, uma produção histórica, que emerge no Brasil nas últimas duas décadas do século passado, em curso nas experiências formativo-educativas dos Movimentos e Organizações Sociais que se ampliam em formas de política pública.

Considerando a materialidade que a originou, a Educação do Campo tem-se em concepção um claro viés de classe, um embrião que se manifesta em forma de tensão, à medida que a luta forjada estende-se ao direito subjetivo, à dívida histórica em termos de educação/escolarização das populações do campo, a qual requer o reconhecimento do campo em suas necessidades e especificidades culturais próprias reprimidas historicamente. Avanços, recuos, conquistas, lutas, mais que mudanças substantivas, está ali presente a "produção de experiência humana", a qual se passa a apreender como fonte potencializadora desta tese. Trata-se da dialeticidade que embrica, estrutura e processo, direito e consciência, cultura e objetividade, subjetividades, racionalidades, universalização e particularidade, historicidade em diálogo com a cotidianidade, enfim, características definidoras do ser humano, a serem captadas pelas lentes antropológicas.

Thompson (1981, 1987a e 1987b), o autor com o qual se teceram as principais reflexões neste trabalho, leva-nos a perceber que são as necessidades, os antagonismos presentes na vida das pessoas, provocadores da produção da experiência. E se, "[...] *tratam* essa experiência em sua consciência e sua cultura. Só depois, muitas vezes por conta de uma inserção de classe, é que agirão *sobre sua situação determinada*" (1981, p.182). A experiência do Camponês, por exemplo, ou de um já desgarrado da terra, confrontada com sua condição de sem-terra, desnuda a perspectiva de classe. "[...] junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humanos" (1981, p. 225-226).

Nesta perspectiva, aponta-se o emergir da discussão do projeto histórico da classe trabalhadora e, dentre o mesmo, o papel crucial da educação. Um ingrediente que seria capaz de produzir sujeitos de uma cultura no devir de algo que ainda não é,

mas poderá vir a ser “com forte dimensão de projeto” (CALDART, 2004a, p. 93-94) a favor da classe trabalhadora empobrecida e que se contrapõe ao projeto de fortalecimento do capital.”[...] Nisso pode-se dizer que é o ser humano que se produz a si mesmo, e é ao mesmo tempo produto e construtor da história; formado pela sociedade e formador da sociedade: sujeito de práxis” (CALDART, 2004a, p.93-94).

Pode-se dizer que a Educação do Campo, à medida que apreende os antagonismos e contradições sociais existentes no contexto, articulando o processo educacional às lutas por uma nova forma de vida neste espaço, torna-se “portadora de futuro” (DALMAGRO, 2008) e junto às demais bandeiras de luta, passa a pedagogizar o campo, produzindo contra-hegemonia rumo à necessária mudança.

Nessa discussão, Gramsci (2011 b) ajuda a compreender o processo histórico gerador de mudanças, e demonstra um importante aspecto em relação à dominação hegemônica. Na profundidade de sua tese, mostra que a força do sistema não reside apenas no poder coercitivo, na violência, mas na incorporação por parte da classe subalterna, do conjunto de crenças, valores e ideias da ideologia dominante, consumindo-as e difundindo-as como se fossem suas e ao seu favor. De outro lado, pode-se depreender que o conceito da contra-hegemonia, tratando-se de mudanças, se dá no reverso, quando algumas ações correm e enfraquecem as forças dominantes, gerando “consciência” e, nisso, há sempre uma dimensão pedagógica. O autor faz uma convocatória à classe trabalhadora: “[...] é preferível “pensar” sem disso ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional [...] ou [...] elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica? (CADERNO 11, p. 93-94)

Entretanto, é o pensamento de Marx que elucida a questão, quando argumenta que, “[...] uma revolução política é uma revolução parcial e é parcial exatamente porque uma parte da sociedade civil se emancipa e se coloca como representante dos interesses gerais, quando na verdade está a postular a sua supremacia geral” (DEL ROLO, 2015, p. 88). Emerge assim, a necessidade de mais força articulada. É por isso que no debate crítico sobre o Estado, se indica análise sobre a postura de manutenção do *status quo* da escola, cujo Estado é mantenedor. Sobremaneira, ciente que não se está assegurando o caráter necessário ao que se tem como ideário ao projeto histórico da classe trabalhadora na escola, com fins liberais.

Neste viés, retoma-se a dimensão da radicalidade da concepção de educação

na perspectiva da formação humana, presente em Marx; aquela que assume por objetivo mais amplo a fundação de uma nova sociedade. Em diálogo com essa proposição, urge a necessidade do avanço da consciência, a qual deve difundir-se na sociedade, para que se possa, ao longo do condicionamento histórico, produzir outra consciência, a que se coloca a serviço dos trabalhadores, para os quais “[...] sem a mobilização das grandes massas, não pode haver esperança de sucesso contra a disparidade esmagadora favorável ao capital” (MÉZÁROS, 2005, p.313).

Munidos destes pressupostos, intui-se fazer uma leitura diante das práticas desenvolvidas no contexto do Projeto Vida na Roça, em seu forjar-se, e na experiência de ir em busca da Concepção Educacional do Campo, por dentro da política pública, ciente de seus limites e possibilidades, considerando seu conceito com viés de classe. Assim, analisa-se a experiência da Educação do Campo desenvolvida no Colégio São Francisco do Bandeira, dentro do Projeto Vida na Roça (PVR), município de Dois Vizinhos", num recorte dentre os anos de 2004 a 2014. O desafio é lançar um olhar para a singularidade do particular (PVR), percebendo influências desde o universal. Perspectiva com a qual adentra-se na produção histórica da Educação do Campo, sua trajetória, política e prática, bem como dos processos que a geraram. Neste contexto tomado como lócus da pesquisa, o resgate etnográfico busca interpretar vivências dos Sujeitos do PVR, esforços na produção de sujeitos, que atrelados ao seu modo de produzir sua existência, produzem a experiência anunciada por Thompson. "Estarmos falando de homens e mulheres em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência essa experiência" (1981, p. 111). Investigar este lugar permite alçar a análise à luta de classes e dentre a mesma compreender o viés de classe da concepção política e pedagógica da Educação do Campo, em âmbito mais geral.

Passa-se a compreender, com Thompson, que a classe operária foi um “acontecimento”, alheio à vontade de muitos, os quais iam se constituindo em experiência e, assim, "se fez" classe, e se fez, porque havia ali uma materialidade presente. Relações concretas, reais, sejam elas históricas, econômicas, sociais, culturais ou políticas. “Não podemos ter amor sem amantes, nem submissão sem senhores rurais e camponeses. A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses

diferem (e geralmente se opõem) aos seus” (1987a, p. 10). Utilizando ainda a compreensão da "experiência humana" em Thompson, o autor diz que de modo intencional, produz um olhar sobre a história, trazendo presente aqueles que não fizeram a história "[...] estou tentando resgatar o pobre tecelão das malhas, o meeiro, o luddita, o tecelão do 'obsoleto' tear manual, o artesão utópico, [...] . (1987a, p. 13) E dá sequência, mostrando que em suas formas de viver e entender o mundo, em sua experiência, fazem a síntese possível. Os Sujeitos do PVR não são os escolhidos como protagonistas da Educação do Campo, seriam "vanguarda"? Estes Sujeitos agregam-se em torno de uma proposta de desenvolvimento a partir de suas necessidades locais, o que os leva a elaborar intervenções em suas formas de organizar a vida e o contexto em que vivem suas comunidades. São, porém, homens e mulheres que possuem identidade e se articulam aos interesses da classe trabalhadora.

Desta forma, trata-se de se debruçar sobre uma prática em andamento, a qual vem demonstrando que é possível gerir algum nível de desenvolvimento a partir dos Sujeitos concretos, imprimindo mobilização e capacidade organizativa neste entorno. Nisso, a produção da experiência passa a ser uma importante categoria de análise e o que permite dar movimento etnográfico à produção da tese, bem se como considera central, para proceder a uma leitura sobre a trajetória produzida nesta três décadas em termos de Educação do Campo.

A tese procura fazer esta movimentação, uma vez que a Educação do Campo, de que se está falando, traz em si esta materialidade de origem e incide sobre a construção de uma proposta que tem em sua essência componentes desta matriz formadora. Desta forma, teve-se como objetivo principal *analisar em que medida a Educação do Campo pode contribuir para o avanço de consciência que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos de seu tempo e, por meio deste envolvimento, ir avançando na possibilidade de "fazer-se classe"*.

Para isso, foi preciso aprofundar categorizações atreladas à experiência, aproximando incursões teóricas, indo da historicidade à totalidade dos fenômenos sociais, trazendo presente, entre outros marcos, a concentração da terra, a produção histórica do Campesinato, as formas de submissão impostas aos povos do campo, bem como forças hegemônicas e contra-hegemônicas, buscando compreender as evidências e condições que se instalaram na correlação de forças. Por meio destes filetes teóricos, e para dar mobilidade e andamento à tese, passou-se a reportar-se a

fatos da história brasileira e dentre eles perceber a emergência de Organizações e Movimentos Sociais. Tomou-se como principais referenciais os estudos de Thompson (1981, 1987a e 1987b), Gramsci (1971, 2011a e 2011b), Caldart (2004a,200b,2005, 2008a, 2008b) para o entendimento e o estudo do processo de produção histórica da Educação do Campo, bem como Carvalho (2007, 2013, 2015a, 2015b), Florestan Fernandes (2008a, 2008b, 2010, 2011), Stédille (2005) para entender os determinantes históricos sobre a questão agrária e suas proposições políticas. Florestan Fernandes (2005), Medeiros (1989, 2001, 2010, 2013) e Novais (1997), são base para compreender o Campesinato brasileiro, sua produção e resistência e para num olhar de interpretação da escola, Freire (1985, 1987, 2000,2006), Freitas (2008, 2009) Pistrak (1981) e Rockwell (1985, 1995).

Concordando com Caldart (2000), afirma-se que a Educação do Campo já é uma “categoria teórica”, cuja abstração torna-se possível devido ao “acúmulo de práticas já existentes no país”. Nesta perspectiva, Marx (1982) aponta que as categorias não são “criadas” pelo pensamento humano, antes são constituintes do próprio real e o cérebro humano é capaz de captá-las através de um processo que permite ir do aparente à essência, explicando não o fenômeno em si, mas suas causas, suas relações, seu desenvolvimento. Desta forma, as categorias não são leis eternas, mas históricas, e permitem a reprodução, no pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Dentre a mesma, fez parte a experiência educacional, a qual, ao ser investigada, demonstra que compõe um cenário, em sua possibilidade, desde desvendar avanços na concepção da Educação do Campo tendo presente o legado de um projeto educacional elaborado no ideário da classe trabalhadora (Pistrak, 1981, 2009). Assim, seguiu-se em busca de alguns referenciais educacionais, com princípios da pedagogia socialista, cuja síntese das relações sociais e organizativas considera-se dentro de uma perspectiva de avanço na consciência política de classe.

Neste prisma, tem sido demarcado o viés de classe no contexto da Educação do Campo e elucida-se como o mesmo se difunde em arraigadas disputas de contradições sociais geradoras de condições culturais-econômicas em que, involuntariamente os grupos estão imersos (Thompson, 1987a). É com esta referência que Hall esclarece: "essencialmente porque estes homens estão condicionados por um desenvolvimento concreto de suas forças produtivas e das relações correspondentes a elas" (1981, p.4). O primeiro Capítulo da tese dedica-se a

esta construção, buscando na historicidade elementos de compreensão do vivenciado por estes Sujeitos. Dedicar-se também às formulações que configuram a conceituação de Classe, Estado e Camponato. Desvendar antagonismos, explicitar contradições, compreendendo que entre subversões e acomodações se produz o grupo social dos Camponeses, e que também houve mediações capazes de gerar resistências que só se tornaram possíveis, pois havia imerso um sentimento de comum, o que significa um nível de consciência de classe, é basicamente o principal enfoque do segundo Capítulo, ou seja, o capítulo tem o propósito de trazer presente o histórico das lutas, indo ao encontro da categoria da experiência presente no PVR, numa análise que olha em que medida se avança na consciência de classe. Assim, busca-se na história do país, embriões de classe sempre forjados na contra-hegemonia.

Quando Caldart anuncia que a Educação do Campo é um movimento protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, tornando-se a grande novidade histórica ao constituir-se como [...] "movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutando por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos e humanos" (2015, p.2), apresenta, na sutileza da conceituação, o elemento fundante do caráter formativo, que caminha no devir do que Marx postulava aos trabalhadores [...] "deixam, pois, de ser classe em si e começam a emergir como classes para si." (1976, p.163-164).

Como escolarização formal, gerida pela associação coletiva envolvendo os próprios sujeitos nas comunidades, busca analisar condições objetivas da concepção para avançar nos aportes das políticas públicas, tendo o Estado como mantenedor, uma vez que, ao ser compreendida como um direito social, conquista o fundamento jurídico assegurado na Constituição Brasileira. Uma tecitura que não se pode dar de forma linear, mas em meio às tensões que se acirram principalmente quando adentra no campo das adversidades de conceitos como *educação, campo/sociedade, direito, política pública*.

A constituição da política pública é o outro componente de análise da tese e diz respeito ao sistema de ensino de todo o país. É preciso averiguá-la, compreendendo-a dentro do abandono de teorias revolucionárias, por exemplo, do entendimento da luta de classes, no embate das concepções capitalistas. Porém essa ausência, que não pode se dar sem tensão, poderia levar à morte do conceito, como analisa Caldart (2008), ou seja, a não compreensão do porquê de tais fundamentos

presentes em sua concepção, reduzindo a dimensão técnica ou simplesmente a modalidade no viés da instrumentalização, não assegura os componentes teóricos capazes de sustentar as práticas, e ainda que haja intenções favoráveis, o conceito não se materializa. Deste modo, a Educação do Campo tem em sua gênese a contradição e lida com a insurgente disputa no âmago do Estado, o qual configura-se como representante colaborador do capital, e a movimentação em torno da Educação do Campo incide a favor dos direitos à educação formal, que se colocam a serviço dos trabalhadores. É nesse sentido e com tamanha envergadura que é preciso investigar até onde é possível construir contra-hegemonia atrelada ao Estado. No que tange à experiência da escola, a análise demonstra que os sujeitos, quando conseguem assegurar os rumos e movimentar a forma da escola, imprimindo os princípios vivenciados no próprio PVR, avançam; processo que oscila entre correlações de forças e brechas abertas no instituído da política educacional. Essa é a discussão que articula o terceiro Capítulo.

A Educação do Campo busca confrontar, fazendo frente, o papel de conformação do sistema educacional e a subserviência dos filhos dos trabalhadores ao mundo do capital. Bourdieu (1989) em sua teoria, é firme ao demonstrar a conformação ao sistema de ensino simbolicamente produzido. É também com Bourdieu que os componentes da Teoria Social levam a compreender que para fortalecer uma prática social é necessário investir em processos densos de reflexões coletivas, em torno de um certo eixo condutor, projetando "momentos" que suscitam outros "momentos", sendo estes capazes de reconduzir limites, reafirmar princípios, recolocar rumos, convertendo-se numa luta teórica e metodológica, comprometida com o processo.

Aspectos presentes também na compreensão de Rockwell (1997) que concebe a escola, como um conjunto de relações, uma trama complexa institucionalizadas ou não num currículo, cuja participação, a constrói social e historicamente. Ainda, na heterogeneidade de interesses e anseios, há possibilidades efetivas dos sujeitos levarem para dentro da escola aspectos importantes de suas vidas cotidianas, movimento que pode ser também instrumento mobilizador das comunidades.

Contudo, a luta pela Educação do Campo não abre mão de uma educação formal de qualidade necessária devido à histórica negação de acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem para a construção de seu projeto

educativo. Recriar a escola enquanto produtora de conhecimento, formação humana, a serviço dos sujeitos pelos quais atua, vinculados às condições concretas de suas vidas, ao trabalho, à cultura, à história, à memória destes povos, às lutas, às experiências produtivas se constituem como base e, dialeticamente, produz o debate de movimentação da escola. Essa é a base de discussão do quarto Capítulo, para anunciar uma proposta que tem sua origem na pedagogia socialista de escola, sob o comando dos trabalhadores para os quais, as categorias do princípio educativo dos trabalho, da auto-organização do estudantes e da atualidade, articulados entre si de forma prática, fundam a proposta pedagógica. Para os pedagogos revolucionários da Rússia, a escola tem, por meio da *atualidade*, o papel de remeter à condição presente da luta do povo russo contra o imperialismo, cuja origem e natureza todos precisariam conhecer bem, a fim de poder combater. O quarto e último Capítulo dedica-se a busca de alguns referências experienciados na Educação do Campo das escolas sob o mandato dos Movimentos Sociais. Explicita que a escola da classe trabalhadora necessita de novos pilares, o que não se dará sem os embates políticos e pedagógicos deste nosso tempo histórico, na possibilidade de compreender e fazer avançar o diálogo de "*fazer-se classe*" sob as condições de os próprios sujeitos tomarem em mãos os rumos da escola, provocando as necessárias mudanças em sua forma instituída a serviço da conformação ao capital.

Por último, toma-se como aspecto importante, também o fato relacionado à história de vida desta pesquisadora que, como educadora, de origem camponesa e participante dos movimentos sociais e, deste movimento específico de Educação do Campo, acredita que olhar para o mundo e ver que é possível construir ou no mínimo questionar a lógica da imposição do capital sobre o humano, a move. Além disso, crê que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, resgatar práticas emancipadoras, revolucionárias, que possam produzir esperança, e força para seguir à caminho.

Assim, com apoio imerso no denso e constante estado criador, é que se busca encontrar suportes para delinear a produção desta tese. Sabe-se, ou aprende-se, que só se cria por necessidade, quando as novas situações nos desinstalam e ao se buscar sanar novas inquietações, outras serão produzidas. Elaborar a pesquisa não foi diferente, o processo levou à busca teórica, ao encontro de categorias, mais pesquisa, mais escuta, mais busca de respostas às indagações que a própria pesquisa levantou.

Aporte metodológico da pesquisa: produção de dados e percurso

A análise da experiência da Educação do Campo desenvolvida no Colégio São Francisco do Bandeira, dentro do Projeto Vida na Roça (PVR), município de Dois Vizinhos", dá-se, como foco metodológico para lançar um olhar à Educação do Campo, enquanto concepção que imprime um movimento formativo de âmbito nacional, incluindo a escola pública formal, identificada com princípios da classe trabalhadora.

A tecitura com os Movimentos Sociais, suas movimentações históricas, que dão corpo às lutas de classe, estão presente no todo do estudo, sendo também presente o risco da tomada da proposta pelo "projeto do outro", como diz Gramsci (2011b), em especial, quando a proposta da educação do campo, toma dimensões nacionais e passa ser empreendida nos aportes da política pública.

Para tal, foi necessário resgatar e compreender o contexto, tomado como locus da pesquisa, buscando identificar atitudes de resistência contra-hegemônica, presentes nas subjetividades, nos sistemas de trocas de valores, nos sentidos humanos presentes na materialização da existência.

Para produção dos dados constituiu-se uma roda de conversa, um espaço próprio que ia além do horário dos encontros mensais já existentes como coordenação do PVR. (Anexo 03 - exemplo de memória de uma reunião mensal)

Membros da coordenação aceitaram o convite de aumentar, em uma hora o tempo da reunião de coordenação para produzir uma análise do vivenciado e registrar as análises produzindo num livro. Definiu-se como objetivo para o espaço, que buscava incorporar elementos metodológicos da educação popular, chamado de sistematização:

Objetivo Geral do Momento de Sistematização Tornar objeto de estudo, reflexão, análise o que experimentamos vivencialmente conceituando e compartilhando de forma mais ampla os aprendizados, fortalecendo os rumos de nossa organização e produzir um livro. Título: Projeto Vida na Roça: resgatando valores - (Foto em Anexo n. 4) -

Objetivos Específicos:

- .Ter uma compreensão mais profunda da experiência que vivemos, a fim de nos fortalecer como sujeitos desta prática, melhorando-a;
- .Reconstruir de forma ordenada as informações, relatos, práticas, aproximando

concepções e compreendendo o sentido da experiência, a fim de fortalecê-la;
.Re-afirmar a concepção de desenvolvimento multidimensional, considerando o político, social, cultural na relação com a dimensão econômica;
.Apropriar-se da experiência vivida, analisando e compreendendo os fatores que nela intervêm;

Foco: *A relação viabilidade, qualidade de vida, sustentabilidade, distribuição de renda por meio do PVR*

Partir conduzir a investigação, definiu-se um conjunto de questões, quais sejam:

- .Em que o PVR modifica os Sujeitos envolvidos?*
- .Quais mudanças são percebidas, confrontarmos o antes PVR e hoje, passados quase um década?*
- .Da dimensão econômica, existem mudanças significativas/palpáveis que podemos atribuir ao PVR; (para famílias que participam, olhando também quais foram além de quem participa)?*
- .A relação: conquistas, fruto da mobilização e luta e o direito de usufruir de quem não a mesma de quem não participou?*
- .O PVR tem sido instrumento de constituição de políticas públicas? Em que, quais políticas ajudou fortalecer?*
- .Que visibilidade tem o PVR no município e em outros locais?*
- .Que forças, que dimensões, que referenciais o PVR tem desenvolvido?*
- .Quais os principais limites, contradições, entraves presentes no PVR?*
- .Quais são os principais avanços...*

Estes dados, frutos de rodas de conversa com a coordenação levou a definição de visitas em todas as famílias envolvidas no PVR.

A visita às famílias, necessidade de pesquisa para este estudo, é realizado com auxílio dos membros da coordenação do PVR, uma espécie de troca pela contribuição na construção da sistematização e produção do livro, trabalhados pela Assesoar, como contribuição ao contexto em questão. Como pesquisadora, tive-se tudo apoio tanto da Assesoar, quanto do PVR, que compreendiam a importância do estudo para a luta social e fortalecimento destas entidades.

Ao todo cento e quatro (104) famílias que pertenciam PVR foram visitadas/entrevistadas, sendo a totalidade das famílias residentes no local e que participam ou participaram do PVR. As questões encontram-se no Anexo n.2. Depoimentos desses sujeitos, foram dispostos ao longo do estudo, em especial no primeiro capítulo, e ajudam desvelar um diferencial em termos de leitura de mundo, que se dissemina junto aos outros agricultores familiares.

(Anexo n. 1 - Identificação dos Sujeitos depoentes)

1 Membros do PVR	2 Fundadores do PVR	3 Coordenador	4 Mulher Membro PVR	5 Jovem Filho Membros	6 Técnicos entidades	7 Liderança e assessoria
1A a	2A a 2Ab 2Ac	3A a	4A a 4A b	5 Aa	6 A	7 Aa 7 Ab 7 Ac
1B a	2B a	3B a	4Ba		6 B	
1Ca 1Cb 1Cc 1Cd		3C a	4Ca			
1Da		3D a				
1E a						

Como legenda, utilizou-se a seguinte estrutura: Números para Representação de integrantes ou colaboradores do PVR. Letras maiúsculas, mesma representação outra pessoa e letras minúsculas mesma pessoa contribuindo em outro aspecto.

O foco na busca das questões buscava identificar nuances, que se opõem aos determinantes norteados pelos valores do capital, que teriam algum diferencial na perspectiva contra hegemônica. Por meio do mapeamento, buscava-se identificar níveis de resistência *versus* contradições/alienações da parte dos agricultores do PVR, expressos nas vivências culturais, atrelados no modo de produzirem a existência, encontram aportes nos anúncios de Thompson quando descreve: "*Estarmos falando de homens e mulheres em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência essa experiência*" (1981, p. 111). Dimensão teórica que perpassa a perspectiva conceitual, de todo trabalho, fundamentando-a.

Investigar estes aspectos, remeteu à busca da historicidade sobre o contexto e, encontrou evidências na memória Cabocla, (*Capítulo 1.1.*). Um tempo, que para o estudo, é "*um tempo que não é espera vã*", expressão freireana, que significa tempo que não está perdido por estar preparando o terreno para uma nova ação. No texto está assim anunciado: "*Destaca-se esta origem, pois ela está impregnada em algumas características e princípios presentes até os dias atuais nas comunidades de camponeses, constituindo-se em uma cultura ativa, de resistência, frente às investidas neoliberais [...]*" (p.25).

O que dizemos é que no âmago do PVR, está presente mediadores, que ora identificamos como diagnósticos, ora como características de um contexto em transformação do PVR, tais como: o envolvimento dos sujeitos, a perspectiva agroecológica, a ajuda mútua, a cooperação, à compreensão da importância da organização, a qual não se dá sem a participação diretas dos sujeitos: *“As famílias, ao participar do projeto, vão se dando conta de que dos seus problemas, um dos principais é não ter a vida nas próprias mãos, dependendo sempre do que vinha de fora. Assim, uma nova concepção de poder, de desenvolvimento, de organização começa a ser observada. Passa-se a compreender o que o governo municipal fazia, de que jeito e com que interesses o fazia”*(pag. 46). Para Thompson (1987a) é nessa experiência que gera-se consciência, pelas novas relações instituídas, para o qual a produção da consciência se dá pelo modo como é tratada a experiência, em termos de dimensão cultural, que irradiam ideias e formas institucionais.

Diante dessa configuração, busca-se algumas incursões, correlacionando à perspectiva do materialismo histórico dialético, cujo objeto não pode ser "verdadeiramente" compreendido sem que se estabeleça um conjunto de relações, do qual, o produto é processo. Este princípio teórico-metodológico, fundado na dialética, demonstra que tudo se relaciona, dentro de uma "totalidade". Conforme Chiavatta (2001, p. 123), [...] a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais". É sob este fundamento que se articula todo o estudo.

Assim, busca-se estabelecer um diálogo possível entre sujeitos locais, sujeitos sociais e pensamentos teóricos, cuja gênese encontra-se marcada por vivências contextuais, processos de ordem política, econômica, cultural e ideológicas, em tempos distintos, porém semelhantes, pois guardam fatos comuns implícitos em memórias, anseios e modos de condução da existência.

Busca-se compreender às condições antagônicas em que os camponeses estão inseridos na atualidade, dentre eles os Sujeitos do PVR, a partir de uma incursão sobre a realidade agrária brasileira, sabendo que os próprios “paradigmas que procuram afirmar ou negar a questão agrária, também são “territórios políticos” conforme afirma (FERNANDES, 2008, p.6, in: p. 146) sendo este, objeto principal do primeiro capítulo.

Segue-se destacando "o caráter formativo do movimento" na perspectiva de formação de consciência de classe e da construção desses embriões. *A experiência do camponês, ou de um já desgarrado da terra, confronta-se com sua condição de sem-terra, desnuda a perspectiva de classe.* (Caldart, p. ...) A contradição do projeto da grande propriedade e o projeto dos camponeses pode ser interpretada em Thompson (1981), quando explicita a categoria experiência, mediada pela *"junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humana"*. No movimento de classe, homens e as mulheres participantes também movimentam-se [...] *como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura e [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada* (THOMPSON, 1981, p. 225-226). (p.124)

Este é o movimento que a pesquisa pretende captar, apoiado-se pelo viés antropológico. Os segundo capítulos tem essa preocupação. Explicitar antagonismos, e contradições que os camponeses estão inseridos e apontar embriões de classe e o caráter formativo da luta, que estabelece um nascedouro para a *educação popular* e mais tarde para a *educação do campo*. [...] *Um ingrediente que seria capaz de produzir sujeitos de uma cultura sociocultural no devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser; daí a expressão de Caldart, "com forte dimensão de projeto". Um modo de sociedade à serviço da classe trabalhadora empobrecida, que se contrapõem ao projeto de fortalecimento do capital,* anuncia a autora, e intelectual do MST. (p....)

A Educação do Campo, traz em si esta materialidade de origem e incita a construção de uma proposta que tem em sua essência componentes desta matriz formadora. Entretanto, para que a escola pública possa assumir essa concepção, deve alargar sua função de transmissora de conhecimento, re-concebendo-se como instrumento de uma proposta educacional com bases na emancipação humana. É nesta perspectiva, que a escola para os Movimentos Sociais, em específico para o MST, inclui em suas propostas matrizes como: *"Pedagogia da Terra, Pedagogia do Trabalho e da Produção, Pedagogia da Organização Coletiva; Pedagogia da Cultura; Pedagogia da História, (...) é um caminho que mostrou-se possível, tornando estas dimensões práticas sociais e constituindo a escola em movimento"*(Setor de Educação do MST,2008,23).

Essas concepções e práticas, com forte expressão junto às escolas itinerantes e nas escolas situadas em espaços do MST, como assentamentos e acampamentos, (as quais possuem à perspectiva de um projeto bem definido de classe), influenciam e estão presentes na origem da educação do campo. É esta concepção política e pedagógica adentra para os aportes da política pública, forjando mudanças substanciais na educação e intensificando o debate no sistema de ensino do país. Podemos verificar isso, a partir da orientação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas com base na legislação educacional: Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de Abril de 2002.

O terceiro capítulo embrenha-se no investigar até onde é possível construir contra-hegemonia atrelada ao Estado. Por isso, apresenta através de material empírico, à experiência da escola São Francisco do Bandeira. A análise demonstra que os sujeitos, quando conseguem assegurar os rumos e movimentar a forma da escola, imprimindo os princípios vivenciados no PVR, avançam, configurando uma boa experiência, em especial junto aos Jovens do Ensino Médio.

Detalhando melhor, a escola localizada na Comunidade de São Francisco do Bandeira e que atende os estudantes das Comunidades do PVR, aproveitou o movimento que vinha sendo impulsionando pela Educação do Campo, e em 2005, coordenado pelo PVR, iniciou a problematização do papel da escola pública do campo. *Entendia-se que a escola precisava ser re-pensada a partir do debate que ocorria no PVR e que encontrava acento nos fundamentos da educação do campo, para a qual a realidade e os sujeitos em suas especificidades, seriam o ponto de partida e de chegada da proposta; esta, dentro de um caráter transformador.* É importante destacar que neste período (2005) às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo já haviam sido aprovadas e publicadas (2002), dando respaldo ao proposto, enquanto política pública, para a escola pública do PVR.

Assim, uma primeira ação do PVR foi constituir uma experiência de trabalho com os Temas Geradores (Freire, 1971) nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta metodologia trouxe vários componentes novos ao processo educacional, como por exemplo, o planejamento pedagógico com a participação massiva dos pais das comunidades do PVR. Entretanto, a preocupação maior das famílias do PVR eram os jovens. Assim, o PVR volta-se para o curso de ensino médio mantido pela rede estadual, o qual era composto por um quadro de professores que residiam na

cidade, e que vinham apenas ministrar as aulas sem noção do vivido neste contexto, e com pouco envolvimento no debate em torno da educação do campo. *"Os jovens, em sua grande maioria, negam a cultura do campo e até mesmo a organização do PVR. Para maioria dos jovens o PVR gera conflitos e ausências dos pais em casa, restando a eles desenvolverem as tarefas domésticas"*. Com esta preocupação assinalada, o PVR iniciou um processo de debate junto às famílias, a juventude, os estudantes da escola, e passou a problematizar a questão nos espaços de gestão educacional da rede estadual. A proposição do PVR era de que a escola assumisse o desafio de incorporar o debate da agricultura familiar e sua função social junto ao currículo escolar, levando os jovens re-conceber sua visão de mundo, a qual com raras exceções negava a identidade camponesa e de agricultores familiares.

Como pesquisa passou-se dois anos acompanhando e sistematizando esse processo inovador, ou seja a escola que tornou-se referência dentro dos debates da educação do campo, tendo o reconhecimento de práticas agroecológicas, desenvolvidas em parceria com o PVR como parte do currículo do curso, foi tomada como foco de estudo para esta pesquisa. Na experiência, acompanhou-se os jovens, os quais mudaram de postura: da *negação para adesão à proposta*", demonstrando-se motivados, principalmente porque eram constantemente convidados para relatarem a experiência em outras escolas do campo da região. Assim, recuperaram um lugar, uma identidade de jovens camponeses e olhar o PVR, como um importante espaço de organização.

Considerando que a escola é um lugar (espaço e tempo) de constituição de processos socioculturais de acesso a todo o povo, buscava-se verificar até onde a mesma poderia interferir significativamente na formação de consciência dos Sujeitos do Campo que dela participavam? Ou seja, *"se essa escola do campo tornar-se-ia este lugar de educação capaz de desenvolver uma proposta político pedagógica na qual o conhecimento imbricado com a prática social, com as razões culturais, com a memória, com a história e com as condições existenciais de seus sujeitos na perspectiva libertadora/transformadora (Freire)"*.

Entretanto, surge outro componente de análise que diz respeito a constituição da política pública, que ia abrangendo o sistema de ensino de todo o país. *"Era preciso analisar em que medida se assegura a concepção de educação do campo, compreendendo-a dentro do abandono de teorias revolucionárias, marxistas por exemplo, das lutas, do embate nas concepções capitalistas da luta de classe"*.

Primeiro essa ausência poderia levar a não compreensão do porquê de tal concepção, tais práticas, reduzindo-a à dimensão técnica ou simplesmente a política, no viés da instrumentalização, procedida pelas circunstâncias objetivas. Se não se dispõem de instrumentos teóricos capazes de sustentar a prática que se quer revolucionária, como a mesma se materializa?

Agrega-se mais um componente que passa ser fortemente debatido no momento. O mesmo é explicitado por Caldart (2008, p. 79), intelectual orgânica dos Movimentos Sociais e protagonizadora na construção do conceito. À forte tendência da política pública em centralizar o foco na escola e nos processos de escolarização. “Ocorre que esta concepção de educação mata a Educação do Campo” diz a autora. Afirma: “(...) a própria materialidade de origem e o vínculo com a teoria pedagógica emancipatória, tenciona esta concepção de escola”. Assim, “a especificidade originária da educação do campo não está numa visão ou num projeto de escola”. A autora trabalha quatro pontos, que a pesquisa trás presente, os quais vão ao encontro da afirmação da educação do campo, enquanto uma concepção de educação que se coloca no parâmetro do embate da visão liberal de educação. a) *O debate de campo precede o da pedagogia* (2008:77); b) *A luta pelas políticas públicas tem se centrado na escola, coloca-se no reducionismo escolacentrista, de escola moderno-liberal.*; c) *Mais que a centralidade dada ao acesso a democratização do conhecimento, a Educação do Campo recola o debate e retoma o tenso e necessário vínculo entre conhecimento, ética e política*; d) *O Respeito ao pluralismo, que não é o dado pela visão liberal, esvazia a perspectiva de totalidade na construção de um projeto social; portanto da unidade de classe trabalhadora.* (2008.p. 81)

O desafio posto à Educação do Campo, inclui o diálogo capaz de produzir sínteses e superações, revalorização e reconstrução de um pluralismo desde outras bases políticas, como a perspectiva da educação emancipatória aponta. A Educação do Campo é, em síntese, o aprendizado de um trajetória histórica das populações do campo, das lutas contra a expropriação de suas terras, seu trabalho, sua cultura e nesse processo de resistência, é uma pedagogia construtora da emancipação humana. Caldart (2008).

Assim, levanta-se a hipótese de que a escola não faz Educação do Campo, conforme a especificidade originária de sua materialidade, se não há clareza na referência do projeto histórico que se quer construir e se a mesma não está vinculada

organicamente ao movimento em torno desta construção. É com este propósito, que se busca no quarto capítulo, delinear traços de uma proposta contra-hegemônica que se desafia pensar os fundamentos formativos do ser humano, fundamentados em Marx. Passa-se a levantar exigências formativas na perspectiva de classe, compreendendo o ser humano em sua ontologia ser social, e buscar matrizes formativas da escola do trabalho à serviço da emancipação da classe trabalhadora. Esse passa ser o esforço empenhado no quarto capítulo.

Assim, a viabilidade desta pesquisa que parte da investigação real (*experiência de Educação do Campo desenvolvida no contexto do “Projeto Vida na Roça - PVR” do município de Dois Vizinhos*), analisando-o, refletindo-o, por entender que metodologicamente partir de uma situação concreta, é acima de tudo necessário, para ser coerente com seus fundamentos (...) *a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade*”.(VENDRAMINI, 2008, p. 4-5)

Assim, segue-se no aporte de fundamentos de uma proposta de Educação com Princípios Educativos do Trabalho trabalhados por Pistrak (1981), experienciada com êxito das Escolas Itinerantes do MST, já demonstrando grande potencial como referências à recriadores da escola pública da Educação do Campo.

Por último, entende-se que se o conhecimento é imbricado e comprometido com razões culturais, de classe, de vida, como lembra Lévi Strauss (1975): “*Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação*” (pág.125, in Minayo, 1994, p. 14). Diante disso, tem-se com o próprio Lênin que: “*a teoria não é exterior a prática, ao mesmo tempo em que esta última forma parte da produção teórica*”. Já Vázquez (2007:214) dia dialoga com este pensamento, argumenta: “*Desde que Lênin iniciou suas atividades revolucionárias, teve consciência de que as posições práticas na luta real envolvem posições teóricas. Ali, onde a prática se estanca, deforma ou desvia, é preciso ver também – pois 'a subjetividade está nos próprios atos' - um estancamento, deformação ou desvio teórico*”.

Por essa razão compreende-se que, por restritas que sejam, essas práticas pedagógicas são capazes de fecundar a educação, e ou encharcá-las nas práticas sociais e ao permitir a reflexão, contribuem para dar passos às mudanças necessárias.

Mudanças essas que segundo os estudos de Caldart precisam ser capaz de “*combinar estudo e trabalho, cultura com organização coletiva, com posturas de transformar o mundo, prestando atenção às tarefas de formação específicas do seu tempo e do espaço escolar*” (2008, p.157) como conhecimento científico da realidade histórico-social, se a ela servia, com o propósito de transformar essa realidade com os fins revolucionários, na perspectiva de classe. (Vázquez, 2007, p.216). Assim, e também por ter acompanhado, todo esse percurso, desde 1998, sigo na luta por direitos, por Políticas Públicas e por empreender esforços de resgatar e analisar esse movimento em nosso país.

CAPÍTULO I

MARCOS CONSTITUIDORES DO PROJETO VIDA NA ROÇA (PVR): FORÇAS SOCIAIS E ENFRENTAMENTOS POLÍTICOS DELINEANDO UM VIÉS DE CLASSE

A classe operária formou-se a si própria tanto quanto foi formada. (THOMPSON, 1987 b, p.18)

Debruçar-se sobre a experiência do Projeto Vida na Roça (PVR), a qual demonstra ser possível gerir desenvolvimento a partir dos Sujeitos locais, dada a mobilização e capacidade organizativa que estes imprimem e dentre os mesmos, captar o embrião da luta de classe no viés da Educação do Campo, é o propósito deste estudo. Para tal, buscar-se-á aproximar as contribuições de Edward P. Thompson (1981, 1987a, 1987b), que se referem especificamente às coordenadas sociais e históricas da classe trabalhadora, anunciadas em "*Formação da Classe Operária Inglesa*". Comunga-se com as proposições que compreendem as relações sociais desde onde as mesmas se produzem e, de onde os Sujeitos se debatem por conta de limites existenciais concretos. O Estudo do autor ajuda a melhor expressar como se está tratando a análise desse capítulo que busca referir-se à “experiência humana” na perspectiva de “fazer-se” classe. Ao tratar de sua própria obra, o autor vai dizer que a palavra “fazer-se” parece “desajeitada”, mas é “adequada ao seu propósito”, e segue explicando a razão de estar ali: “Fazer-se, porque é um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana quanto aos seus condicionamentos.

É desta mesma forma que o capítulo buscará, em quatro itens, apreender o movimento histórico do contexto, possibilitando compreender a categoria da "experiência", estando nesta presentes as relações produtivas. Analisa-se a “experiência que chega sem bater à porta” (1987a, p. 17), e em que medida a mesma estabelece suporte à Educação do Campo, reconhecendo que a experiência humana vivenciada e também sentida pelos Sujeitos funde-se nas relações produtivas, mostrando-se imbricada e submissa às imposições do processo histórico e de seus antagonismos. Trata-se de um olhar investigativo às comunidades envolvidas no

PVR, as quais processam diálogos e transformam-se em Sujeitos que buscam compreensão da condição em que estão inseridos, e a partir da reflexão coletiva sobre as mesmas, analisam a situação dos camponeses¹, sendo este *etnos* o berço da movimentação em torno da "educação do campo"; concepção de educação que vem se configurando como uma educação emancipadora legítima dos povos do campo, marcadamente com viés de classe.

Para tal, num primeiro momento, aproximar-se-á um olhar histórico do contexto e da descrição das manifestações dos próprios sujeitos como forma de caracterizar o PVR, pois compreende-se que adentrando nos aportes que permanecem vivos na memória destas coletividades, desvendam-se e agregam-se componentes para compreensão do presente que medeia as comunidades envolvidas e que, como apresenta Thompson, passam a assumir uma movimentação não determinada a priori.

1.1 A PRESENÇA CABOCLA NO DEVIR DO PROJETO VIDA NA ROÇA (PVR): UM TEMPO QUE NÃO É ESPERA VÃ

A Região Sudoeste do Paraná, a partir da segunda metade do século XIX, passa a ser habitada por caboclos que miscigenam a população nativa e constituem o que pode ser chamado de um *etnos* marcadamente configuração social, cultural, política e econômica da região, influenciando decisivamente na sua constituição.

Autores como Boneti (1998), Feres (1990), Mondardo (2008), Martins (2001), Bloemer (2000), entre outros, apontam sinais destas coletividades presentes na cultura da região e apresentam uma literatura que trata amplamente da origem e proveniência destes grupos. Para Boneti (p.91), a primeira vinda de caboclos para o

1 Os termos Agricultura Camponesa e Agricultura Familiar foram recentemente reafirmados por Bernardo Mançano Fernandes (renomeado estudioso destas questões), como semelhantes, cuja diferenciação em nível de categorização, não há como sustentar diferenças do ponto de vista cultural. Afirma o autor: “as categorias em que insistimos ver diferenças estão juntas e são idênticas”. Discutir o conceito de agricultor familiar, agricultor camponês é difícil, o conceito não se enquadra, se refaz, se recria. Achar uma dicotomia é coisa nossa de pesquisador. A diferenciação é econômica e é política e não cultural. O conceito de campesinato só tem sentido se um formar no outro – se quer separar o inseparável. Afirma ainda que: “Desconstruiu-se o conceito de camponês, pois se queria destruir o conceito do camponês, para dizer que ele era amigo do capital [...]”. Afirmação feita no II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos, realizado de 16 a 18 de nov. 2011, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desta forma, continuar-se-á privilegiando o termo Agricultura Camponesa, como forma de explicitar e reafirmar os termos que possuem significado político.

Sudoeste é de países vizinhos, sobretudo da Argentina, os quais vinham costeando os rios, em busca da pesca e do pinhão e iam se fixando na região, principalmente próxima aos Rios Quatorze e Lajeado Grande. Já os caboclos de origem gaúcha eram descendentes de tropeiros de mulas que vinham da região serrana com rota a São Paulo e Minas Gerais, cujos frequentes extravios das tropas faziam os mesmos permanecerem povoando o Sudoeste. Ainda, há registros da proveniência dos caboclos oriundos da guerra do Contestado(SC) e da Revolução Farroupilha (RS), cuja mata da região do Sudoeste servia de refúgio. De acordo com Bloemer, pode-se acrescentar que, além da população que veio de fora, havia muitos grupos de origem local, ou seja, “por a região ser composta por estancieiros de origem paulista e portuguesa, escravos, agregados e peões, espalhavam-se pelas matas, dando origem, através da miscigenação com a população indígena, à população cabocla” (p. 3)

As diversas proveniências levam a concordar com Mondardo (2008, p.7), que diz que o componente que define estes sujeitos e permite caracterizá-los é, acima de tudo, o modo de vida e a relação com o contexto como fonte de alimento, a qual tinha um modo semelhante de ser. Aproximando-se do estudo de Abramovay (1981, p.23), cabe ainda ressaltar que no Sudoeste paranaense, o que o caboclo mais buscava na floresta não era o refúgio. "Apesar de sua aparente inospitalidade, a mata era o lugar mais propício para a sobrevivência da população cabocla, ou seja, para ele, era o lugar livre”. Excluídos inicialmente da sua terra, onde estavam situados, a mata era a forma de subsistência possível, para além das relações de propriedade privada e posse que vinham se estabelecendo intensamente neste período. Mondardo (2008, p.5) acrescenta: “A este, vinculava-se uma vida com características apoiadas na caça, pesca e coleta. Localizavam-se em floresta inóspita, que servia de segurança, pois era considerada a 'periferia da sociedade oficial', isto é, a sociedade da burguesia brasileira”.

Esses autores também mostram que as cidades mais antigas do Sudoeste do Paraná (Clevelândia, Palmas, Mangueirinha e Guarapuava) são resultado do desbravamento das matas pelos caboclos. Para Boneti, “[...] eles é que rasgaram os trilhos por onde se orientariam as primeiras estradas e pelas quais seguiriam, mais tarde, os primeiros colonos. Eles, com seus produtos e animais domésticos, vendidos a longo prazo, é que ajudaram a garantir a subsistência desses colonos e de suas famílias" (1998, p. 91-92).

Destaca-se esta origem, pois ela está impregnada em algumas características

e princípios presentes até os dias atuais nas comunidades de camponeses, constituindo-se em uma cultura ativa, de resistência, frente às investidas neoliberais, sendo capaz de gerir experiências como a do PVR, em tempos muito adversos a estas perspectivas.

Como coletividades, os caboclos viviam em espaços denominados “lotes” ou “propriedades” familiares, que se constituíam, ao mesmo tempo, em espaço de moradia e de (re)produção. Essas áreas, com a estrutura que ia sendo construída (escola, igreja, salão de festas, etc.) formavam as localidades denominadas de “linhas” que, por abrigarem uma coletividade, são referidas por “comunidades”. Bloemer (2000) reafirma:

Estas "linhas" correspondem ao "bairro rural", que é a forma de organização espacial própria às áreas rurais identificadas não apenas por sua base territorial, mas também pelo sentimento de localidade de seus moradores, e cujo apego não depende apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio das famílias e dos indivíduos. É um espaço em que os moradores têm consciência de pertencer a uma unidade, pois se apegam à “terra” diferentemente das outras. (apud MONDARDO, 2008, p. 9).

Compreender em sua historicidade o contexto, dentre ele, a origem das comunidades do PVR, na qual está presente a cultura cabocla, ajuda a entender o componente que funda outras formas de organização social, para além das definidas pelo sistema capitalista. Sem a pretensão de aprofundar a questão, é possível perceber a raiz cabocla em várias dimensões levantadas pela pesquisa junto ao PVR, relacionadas ao modo de vida das populações dessas comunidades. Atentar-se-á, por exemplo, ao modo pelo qual racionalizavam e desenvolviam a atividade agrícola, buscando a redução do trabalho sem deixar de garantir o equilíbrio na sustentabilidade ambiental. Um exemplo é em relação às queimadas e à rotatividade das terras, que é a “base técnica” mais utilizada pelo caboclo. "A prática mais comum era abrir uma clareira na floresta a fogo ou com a derrubada da mata virgem a foice e a machado" (MARTINS, 2001, p.36). O autor trata a questão das queimadas, afirmando que o fogo era o principal meio que o caboclo tinha para enfrentar a floresta. O fogo, em meio à floresta, segundo o autor, produzia as cinzas que permitiam manter o equilíbrio na terra virgem que apresentava grande vigor. “Dessa maneira, ele incorpora nutrientes ao solo e aí estabelece uma comunidade de plantas que apresenta heterogeneidade de espécies” (p. 370).

Outro aspecto de base técnica que o caboclo utilizava na agricultura, segundo Mondardo (2008, p. 9-10), era o sistema de pousio, isto é, a rotação de terras. Para cada área plantada era necessário corresponder uma área de pousio, onde a terra recupera suas “forças” para ser plantada posteriormente. Quando a produtividade da área plantada começava a diminuir, ela era deixada em repouso, passando a cultivar a área anteriormente em pousio. Havia ainda, de acordo com Martins (p. 374), a prática do sistema de coivara. Tanto em uma prática, como em outra, as roças são deixadas de ser cultivadas por um tempo; após o solo ter esgotado sua fertilidade natural, são retomadas após alguns anos, quando as capoeiras já restauraram a fertilidade e assim sua capacidade de produção. Estas práticas estão presentes e são praticadas nas comunidades do PVR.

Ainda em relação ao aspecto que envolvia a atividade agrícola, os autores ressaltam o alto grau de diversidade nas roças dos caboclos² (MARTINS, 2001, p.369). Com famílias numerosas, em torno de 10 membros, “no leque produtivo, os caboclos plantavam, no Sudoeste paranaense, principalmente milho, feijão, arroz e mandioca, sendo que esta última tinha um lugar de destaque na alimentação dos caboclos, talvez pela influência indígena” (FERES, 1990, p. 234).

Desta forma, segundo Mondardo (2008, p.10), "por estarem vivendo na mata, em um lugar praticamente separado e/ou isolado do resto do Estado do Paraná e do Brasil, sem comunicações e sem acesso aos transporte de cargas, os caboclos eram, do ponto de vista econômico, praticamente autárquicos", ou seja, autossuficientes em relação à sua economia e, conseqüentemente, ao seu modo de sobreviver. Prova disto, é que “o número de bodegas, em toda a região Sudoeste Paranaense, não era muito grande” (BONETI, 1998, p. 102).

Também, entre os caboclos, havia aqueles que se dedicavam à criação de suínos e, em menor proporção, à criação de gado. O suíno e o gado eram criados soltos, e se alimentavam daquilo que a mata fornecia, principalmente de frutos

2 Os caboclos plantavam principalmente a mandioca (*Manihot esculenta*), batata-doce (*Ipomoea batatas*), taioba ou taiá (*Xanthosoma sp.*), ariá (*Maranta lutea*), araruta (*Maranta arundinacea*), inhame ou cará (*Dioscorea alata*), cupá (*Cissus gongylodes*) e amendoim (*Arachis sp.*), que apresentam o que tem sido chamado de habilidade de combinação ecológica, o que significa que elas otimizam o uso dos fatores ambientais e recursos, minimizando a sobreposição de suas arquiteturas. No caso de grãos, como milho, feijão, arroz, isso já não acontece: o caboclo tem que deixar de consumir uma parte dos grãos para usar como propágulo para o próximo plantio. No sistema agrícola da roça, baseado na propagação vegetativa, os caboclos geralmente plantam logo depois que colhem. Como a produção não é concentrada numa única época, para evitar o problema do armazenamento, o plantio tampouco é concentrado (MARTINS, 2001, p. 372; MONDARDO, 2008, p.11-12).

silvestres. Na prática, afirmam os autores, é a criação de suínos que inicia as relações comerciais. O próprio sistema de engorda dos suínos criados soltos no mato, em mangueirão ou no meio de uma lavoura de milho que era chamada de safra³. Contudo a criação destes animais não se associava à propriedade da terra. As terras eram livres e a mata estava à disposição dos animais de criação (FERES; 1990, p. 497). Ainda, para o referido autor, a grande maioria dos caboclos do Sudoeste viviam em ranchinhos de pequenos troncos com folhas de bambu. Entre as décadas de 1920 e 1930, quase todas as casas eram de chão batido (p. 497).

Na produção cabocla também existia, como destacado por Mondardo (2008), a extração da erva-mate⁴. Esta fora produzida pelos habitantes que chegaram antes dos caboclos à região, sobretudo pelos provenientes de países vizinhos como a Argentina e o Paraguai. Sua produção, posteriormente, representou um importante intercâmbio comercial com os caboclos na venda da erva-mate e na compra de produtos de primeira necessidade para a sua sobrevivência. A erva-mate era trocada por outros produtos nas poucas bodegas que existiam (açúcar, sal, tecidos, ferragens, bebidas e querosene). Além da erva-mate, peles de animais e, muito raramente, alguns produtos agrícolas também eram usados para troca.

Como forma de resistência, as famílias caboclas conformam-se e reproduzem-se em um ciclo longo, geracional. Defendiam que o casamento se estabelecesse entre si, como forma de controle social e cultural e garantia da reprodução do segmento. Também, havia um controle social em relação aos futuros cônjuges dos filhos e filhas, atendendo critérios socioculturais idealizados pelo segmento étnico, tanto do caboclo quanto das demais etnias.

3 Para Steca e Flores (2002, p.192), “a criação de suínos desenvolveu-se o Sudoeste paranaense primeiramente no sistema de safra que consistia na formação de uma roça de milho, no período da safra desse grão. No momento da colheita, onde soltavam-se os porcos no milharal e deixava-os se alimentar até chegar o ponto necessário de crescimento e engorda, para serem comercializados. Os porcos, quando atingiam o tamanho ideal, eram vendidos aos safristas que, por sua vez, numa longa jornada a pé levavam a vara (manada de porcos) até o ponto de repasse aos frigoríficos ou aos centros consumidores”.(apud MONDARDO, 2008, p. 8).

4 A erva-mate – *Ilex paraguayensis* – é uma planta nativa, que era encontrada em quase todo território paranaense. A economia ervateira em diferentes épocas serviu como meio de vida para a população mais pobre, não só no Paraná como em outras regiões do país. A erva-mate era produto de exportação legal, mas também de contrabando. Era encontrada em grande quantidade nas regiões Oeste e Sudoeste do Paraná. Na divisa com a Argentina, a distância dos grandes centros e as dificuldades de transporte acabam por favorecer o contrabando. A partir de 1860 foi descoberta a possibilidade de explorar e exportar a erva-mate do Sudoeste paranaense. Desde então a região passou a ser procurada por pessoas que vinham do Rio Grande do Sul, da Argentina e de outras localidades. (STECA; FLORES, 2002, p. 181-185 apud MONDARDO, 2008, p 12).

Todavia, as pesquisas demonstram que os caboclos presentes no contexto, por pelo menos um século, foram aos poucos dissipados em sua cultura. Basta verificar a literatura, que atribui a expressão “aculturados”, ao fazer referência ao modo como manifestavam resistência e intensidade à mesma. “Para Steca e Flores (2002, p.30 apud MONDARDO, 2008, p.3), no ano de 1858, já existiam na região Sudoeste do Paraná caboclos e alguns estrangeiros aculturados, os quais pouco faziam além de prover às suas próprias necessidades imediatas”.

Ao termo caboclo, atribuiu-se uma conotação muito negativa. Veja-se a literatura e a conhecida figura do Jeca Tatu, personagem de Urupês, livro publicado por Monteiro Lobato em 1918, que descreve:

Funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive a beira dela, na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização das terras, vai ele refugindo em silêncio, com seu cachorro, o seu pilão a pica-pau e o isqueiro, de modo à sempre conservar-se mudo e sorno [...] (p. 219)

Cabe trazer presente outra dimensão quando se trata do viés capitalista e, como o mesmo se configura, no contexto político e sociocultural. Pode-se afirmar que, como os caboclos tinham a vida quase autossustentável com características apoiadas na coleta, caça, pesca, ou alguma atividade agrícola de subsistência, esta não interessava ao modelo agrário industrial em evidência, ou seja, localiza-se um desajuste às projeções capitalistas da sociedade oficial.

As relações econômicas, políticas e culturais, da forma como foram se estabelecendo, fizeram com que, no convívio social, os caboclos fossem tratados como aculturados ou “fora da lei”. As relações impostas pelos migrantes, “proprietários”, “cidadãos” foram dizimando a cultura e o modo de viver do caboclo.

De modo geral, “a falta de habilidade, por parte dos caboclos, no trato com as relações mercantis e ainda o poder dominante do padrão cultural dos migrantes, foram os dois principais fatores de expulsão dos caboclos da região do Sudoeste paranaense” (MONDARDO, 2008, p. 14).

Elucida-se o confronto de lógicas acerca do modo de vida e a contradição que se estabelecia frente o modelo de desenvolvimento que vinha sendo implantado e a forma de conceber o mundo do caboclo. Para o caboclo, aproximando-se da leitura de David (2007, p.9), “a terra é espaço e lugar de vida, necessária para às

formações biológicas, sociais e religiosas da família, incluindo o compadrio"⁵ e, o "[...] trabalho é necessário; porém o mesmo, é parte relativo da vida". Entretanto, para os ditames do sistema capitalista, a relação funda-se na expropriação, fruto do trabalho alheio como forma de gerar *mais valia*; procedimento próprio da natureza capitalista e o que sustenta suas bases do sistema.

Observando as comunidades indígenas peruanas, Mariátegui⁶ nos ajuda a olhar o contexto local e o identificar aspectos que vão na contramão da “*ordem capitalista*”, ou seja, o autor fornece pistas analíticas que ajudam a identificar valores humanos societários mais elevados que os desenvolvidos pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, a dimensão econômica, visualizada do ponto de vista da formulação conceitual, do autor peruano Mariátegui, está centrada nas formas de organização em comunidade, aglutinando um conjunto de razões sociais. Olhando principalmente a raiz indígena, o autor traz presente componentes que ajudam a identificar qual a origem na formação das comunidades. O que se quer explicitar é que as relações que se estabeleciam, sendo sociais e econômicas, permitiam prover a sobrevivência dos grupos humanos. Práticas como a ajuda mútua, o mutirão, a autossuficiência, expressam que havia uma cultura de relações sociais e econômicas muito mais independente daquela apresentada pela lógica capitalista. Para Mariátegui, que estuda comunidades tradicionais, esta prática de relações autárquicas "não repousa em princípios abstratos de justiça nem em considerações sentimentais e tradicionalistas, mas sim nas razões concretas e práticas de ordem econômica e social" (2008, p.96).

Desta forma, o caboclo foi se extinguindo, migrando para a região da fronteira, porém, como afirma Mondardo (2008) em suma, a maioria foi “dissipada” por imigrantes (italianos e alemães principalmente), que foram adentrando na região do Sudoeste paranaense”. Outro fator desfavorável à permanência dos caboclos na

5 A relação de compadrio gerada pelo batismo criava um “parentesco espiritual” entre os afiliados e seus padrinhos, bem como entre os padrinhos e seus pais que atribuía a nomenclatura de “Compadre e Comadre” aos pais. Os padrinhos eram considerados como pais substitutos de seus afilhados, e assim costumava-se procurar “pessoas de consideração” para apadrinharem os filhos.

6 *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*, a qual mostra que a América Latina tem raízes profundas, anteriores à vinda dos Europeus; são raízes presentes em nossa história, em nosso povo, a indígena, a campesina. A obra tem significativa importância e será várias vezes revisitada na tese, pois mostra este enfoque e que se pode ir ao encontro do marxismo, também para organizar os camponeses, apoiados em sua própria cultura comunitária. Para Lövy, “com Mariátegui, vamos dialogar com a cultura indígena, com a cultura camponesa, para desenvolver a luta de classe na América Latina, a luta do povo campesino, a luta contra o latifúndio e assim construir a luta da Reforma Agrária não burguesa, mas coletivista e socialista” (LOVY, Michel, 2011) Palestra realizada em 18/9/2011 na Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema/SP.

região foi a chegada das relações mercantis, que iniciaram ainda com os caboclos, especialmente com a produção das safras, mas aceleraram-se à medida que os migrantes foram ocupando os espaços na região. “A falta de habilidades dos caboclos no manuseio com o dinheiro, na lida com relações capitalistas (trazida pelos migrantes para a região), fazia com que, pouco a pouco, estes entrassem num violento processo de “exclusão social” e perda de suas posses” (BONETI, 1998, p.116).

Com a estrutura oficial amparando a chamada “*propriedade familiar privada da terra*”, a qual respaldava-se na concepção sociocultural e na “forma de vida dos ancestrais europeus que ocupavam a região, especificamente os italianos, alemães e poloneses” (RIBEIRO, 2011, p.9) a lógica cabocla passa a ser tratada como “fora da lei”. Encurralados, os caboclos foram tendo que se submeter às novas formas de organização trazida pelos imigrantes, vista como oficial. Muitos tornaram-se empregados e os que não se adaptaram tiveram que deixar seu espaço e ir em busca de outro lugar para viver.

Assim, a forma seminômade dos caboclos e a extração de erva-mate nativa cede lugar à agricultura de subsistência e à criação de suínos confinados, tornando-se uma das atividades agrícolas muito comuns entre os agricultores, para a qual, grande parte das terras planas e cultiváveis eram ocupadas com o plantio de milho, principal forma de alimentação dos suínos.

Pode-se compreender, com a análise marxista, que, ao aumentar a produtividade do trabalho, acelera-se o desenvolvimento da propriedade privada, pois em sua natureza o sistema capitalista prevê o acúmulo de riqueza por parte de alguns, pela expropriação dos outros, gerando antagonismo de classe. Destroem-se laços de relações baseados em parentescos, compadrios e estabelece-se a sociedade organizada pelo Estado, que se chama oficial.

Entra a questão agrária, expressão da propriedade privada, como se verá adiante, em seu histórico marcado pela concentração de terra, sendo esta arquitetada desde o início da história deste país.

1.2 O SUDOESTE DO PARANÁ, ÀS SOMBRAS DA “REVOLTA DOS COLONOS”

Após os caboclos desbravarem a região, constituindo suas comunidades, normalmente isoladas, das empresas colonizadoras (companhias) encontravam o caminho aberto para penetrar na região e vender as terras já desbravadas aos colonos de origem europeia, oriundos do Rio Grande do Sul, em cuja região, a escassez de terras já inviabilizava a reprodução familiar (BITTENCOURT; BIANCHINI, 1996, p. 20).

Dando um passo a mais no tempo, a partir de 1940, num contexto de divergência, acirra-se uma série de disputas que geram implicações diversas, sobretudo pela articulação de poder entre governos e as classes dominantes, produzindo um quadro de conflitos agrários violentos no Sudoeste do Paraná. Destacar-se-ão alguns fatos, como forma de ilustrar a manifestação da sociedade/Estado e seu viés determinista junto à questão agrária.

Na metade do século passado, atraídos pelas chamadas Colonizadoras que anunciavam terras férteis e baratas, “terras virgens”, ainda não exploradas e a baixo custo, uma grande massa migratória de agricultores, os chamados colonos, oriundos principalmente dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, deslocam-se para o Sudoeste do Paraná. “As famílias que aqui chegaram vieram do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e daqui de perto do Paraná. Quando as famílias de agricultores chegaram em busca de terras baratas, tiveram que derrubar o mato” (PVR, 2011, 2Aa)⁷.

Diferentemente da concepção dos caboclos e nativos, para os colonos, influenciados pela cultura europeia de que descendiam, a terra era concebida como: “[...] um bem de negócio e que deve ser destinado à produção de mercadorias para a venda, à intensificação da atividade agrícola e pecuária, à geração de renda, à acumulação de capital e, conseqüentemente, ao título de propriedade, uma proposta completamente contrária à lógica cabocla” (DAVID, 2007, p.11).

Para os sujeitos do PVR, “a terra limpa valia muito, trabalho que era feito com serrote, facão e a machado. As queimadas eram práticas usadas para preparar as áreas para os cultivos e existiam muitas fontes de água. Aqui eram regiões de palmitos, muitos

⁷ O algarismo e letras maiúscula e minúscula indicam a categoria dos Sujeitos participantes do PVR entrevistados. O número indica a categoria, letra maiúscula indica o Sujeito, e letra minúsculas, quando o mesmo sujeitos foi tomado em mais de uma fala.

cedros, madeira de lei” (PVR, 2011, 2Ab).

Com a chegada dos chamados colonizadores, “[...] a floresta rapidamente deixou de existir como um espaço aberto e do qual o agricultor podia extrair riqueza do seu interesse: a mata não é mais de todos. Para os colonos vindos do Sul, a terra, obviamente, tem outros valores” (DAVID, 2007, p.11). Estas questões configuram um histórico que perpassa a origem das Comunidades do Sudoeste do Paraná, dentre elas as comunidades que compõem o PVR. Em depoimentos, os sujeitos recuperam marcos e práticas presentes na memória das comunidades locais:

As sementes usadas eram crioulas e tinha-se baixo custo para produzir. O transporte da produção era feito por carroças e cargueiros. O feijão e o suíno tinham fácil comercialização na região. O feijão valia ouro, com 80 sacas de feijão comprava-se 3,5 alqueires de terra. Usualmente o comércio não descontava as impurezas e a umidade do feijão. A comida era toda caseira. Havia os bodegões onde se comprava (trocava) farinha de mandioca, açúcar branco, café e peças de roupa. Era comum as famílias comprarem peças de tecido e costurarem as suas próprias roupas em casa. O arroz não existia para comprar, tinha que descascar em casa e era socado em pilão (Depoimento PVR, 2011, 2Ac).

Contudo o grande impacto ocorreu quando o então presidente Getúlio Vargas deu abertura à entrada de empresas colonizadoras⁸. “[...] Daí se deu a Revolta dos Colonos. Muitos de nós pegamos em armas, eu mesmo, nos dias que foram a Francisco Beltrão expulsar as Companhias, estava lá” (PVR, 2011, 1Aa). Essa insurreição que ficou conhecida como Revolta de 1957, ou ainda Revolta dos Colonos⁹, é ainda muito viva na memória da população, permeando o histórico do PVR.

O fato histórico é cheio de controvérsias, medos e silêncio, e é ainda muito presente no contexto das comunidades do PVR, mesmo que se mostrem restrições de diálogo a respeito. Desta forma, cabe destacar alguns dos principais acontecimentos percebendo como estes fatos se constituíram e que interesses houve, principalmente para possibilitar a compreensão das nuances de ordem política e econômica, ligadas ao poder e a correlações de forças em torno do capital. Neste viés, cabe também ater-se à forma de

8 Decreto de 13 de setembro de 1943, sendo no Sudoeste a instalação da Colônia Agrícola General Osório (CANGO), criada pelo Decreto-Lei 12.417/43.

9 Há várias produções que tratam da temática, entre elas o vídeo, disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_dos_Colonos

atuação do Estado, chave no agravamento dos conflitos. Destacam-se alguns motivos que sustentavam o embate:

[...] Ao capital comercial local interessava comprar a produção e vender máquinas e insumos, atividade que exigia a propriedade dos lotes e as condições de tranquilidade para que as famílias de colonos pudessem trabalhar. [...] a ação das companhias colonizadoras passa a entrar em colisão, por um lado com o interesse do capital comercial local que crescia com a apropriação da renda da agropecuária praticada pelos colonos e, por outro, com os interesses dos colonos, uma vez que eram obrigados a pagar por terras que haviam requerido junto a órgãos do governo federal (DUARTE, 2003, p.79).

Com o autor, percebe-se o confronto de interesses que havia entre o capital de fora, que tinha como objetivo a acumulação da terra para a venda exploratória dos títulos, bem como a extração e comercialização da madeira nativa, de um lado e, de outro, aquilo que o capital local visualizava para a região, que era a expansão do comércio, com a venda de insumos, máquinas agrícolas e mesmo de comercialização dos produtos agropecuários produzidos pelos colonos. Estes interesses entram em disputa, e as empresas colonizadoras passam a utilizar-se da prática da violência¹⁰ para intimidar as forças locais e para obrigar as famílias agricultoras a pagarem pelo título da terra que possuíam, requerida pelo governo federal.

Na questão, pode-se constatar também o papel do Estado constituído sob os moldes da hegemonia capitalista, cuja atuação pode ser simplificada da seguinte forma: manter funcionando um sistema que permite relações desiguais na sociedade, para que se garanta a apropriação do excedente, o que resulta na acumulação do capital, revertendo em forma de fortalecimento do próprio aparelho do Estado.

Reunindo o aporte trazido por David (2007), Martins (1984), Wachovicz (1987), Duarte (2003), Battisti (2006) e outros, pode-se verificar que mesmo havendo interesses divergentes, os mesmos fundam-se na mesma lógica, aliados a privilégios de setores particulares, sob os quais o Estado assume o papel consensualizador e amortecedor dos conflitos.

Cabe destacar que o Sudoeste do Paraná, por ser fronteira com a Argentina, teve

10 Há na literatura relatos como o que segue: (...) sendo o colono amarrado castrado, sevicaram sua esposa e mataram as duas filhas, de 9 e 11 anos, com atos de estupro. A polícia nem inquérito abriu. Era comum os jagunços colocarem farpas de madeira debaixo das unhas das crianças para contarem onde o pai estava escondido ou, então, vestirem-se de mulher para mais facilmente abordarem os colonos” (WACHOVICZ, 1987, p.172).

em sua criação um histórico próprio, diferenciado em termo de marco legal no país, tornando-se Território Federal do Iguaçu. Esse fato concedia prestígio social e maior autonomia ao poder local, dimensão política que, somada à econômica pela ampla riqueza ambiental, atrai os interesses de corporações externas, uma vez que a região possuía uma riqueza florestal incalculável, com terras cobertas de pinheiros, madeira de lei e erva-mate nativa.

Num primeiro momento, pela mão do Estado, a política de colonização para a região, foi concedida à Companhia Agrícola General Osório (CANGO). Os relatos apontam que pela colonizadora apresentar algumas vantagens a mais em relação as outras, a vinda dos imigrantes dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina foi maior que a capacidade de atendimento da mesma. "Quem vinha para a CANGO recebia de graça, terra, madeira, ferramentas e assistência. Porém tudo era ilegal, uma vez que essa terra (Gleba Missões) estava *sub judice* numa disputa entre o Estado do Paraná e a União Federal" (WACHOVICZ, 1987, p.151).

Desta forma, a ação que trazia o nome de "colonização" era oficialmente legalizada e sancionada pelo Estado¹¹, o qual encobria o conflito e mantinha o controle ideológico, avalizando uma relação social que favorecia o capital. Esta ação, sob outra óptica, poderia ser chamada de invasão, pois continha a clara intenção de predação, expropriação, concentração e acúmulo privado de capital, neste caso, seja pela intenção de extração de erva-mate da parte de Rupp ou pelo interesse de instalação da empresa de celulose¹², por Fontana, ambos tinham explícita a clara intenção de apropriação das riquezas florestais da região.

A erupção em termos de disputa se deu quando saiu a sentença de uma vitória jurídica obtida por José Rupp¹³, em 1945, referente a uma ação iniciada em 1927 (18

11 Percebe-se que o papel do Estado na maioria das vezes passa despercebido na análise dos sujeitos locais. O Estado (capitalista burguês), sem utilizar diretamente da coação, primeiramente por uma relação de classe, segundo por uma relação de contrato livre em que a dominação fica naturalizada, media os conflitos ou se antecipam-na frente aos mesmos, chamando isto de "governança", "governabilidade" e ainda, normalmente, submeteria de forma passiva, mantendo o consenso da hegemonia numa relação desigual, mas percebida e sentida como necessária e indispensável, uma vez que as ações que lhe eram atribuídas não cabem a outras instituições.

12 Pelo projeto da CITLA, a região tinha matéria-prima suficiente para garantir a produção de 240 mil toneladas de celulose por ano, garantindo um prazo de operação de 30 anos à fábrica projetada (FERES, 1990, p. 507 apud BATTISTI, 2006, p. 88 – nota n.8).

13 Rupp era catarinense, explorador de erva-mate e fornecedor de dormentes para a construção da Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande e comercializava erva-mate em Santa Catarina. É atraído para a

anos antes), contra a empresa *Brazil Railway Company*, do grupo Percival Farquhar, o qual não havia quitado o pagamento dos dormentes fornecidos para a realização da estrada de ferro. Como a *Brazil Railway Company* havia sido encampada pelo governo federal em 1940, o crédito de Rupp passou a ser contra a União Federal, momento em que Rupp, explorador de erva-mate nativa, aliou-se a Mário Fontana, amigo do governador do Estado do Paraná, Moisés Lupion. Estes criaram a *Clevelândia Industrial e Territorial Ltda. (CITLA)*¹⁴.

Políticos da oposição denunciaram a negociata, a qual repercutiu na imprensa nacional. O Tribunal de Contas da União impugnou o registro da escritura outorgada pela União Federal à *CITLA*, alegando várias inconstitucionalidades¹⁵. O Conselho de Segurança Nacional, então enviou um ofício a todos os Cartórios de Registro de Imóveis da região, proibindo o registro da escritura da *CITLA*. Porém, no uso do seu poder, “[...] para sustentar a negociata, o Governo do Estado (Governador Lupion) criou um Cartório de Registro de Títulos e Documentos em Santo Antônio do Sudoeste, no qual a escritura poderia ser devidamente registrada, antes que a oficial chegasse” (BATTISTI, 2006, p. 69).

Em 1951, quando a oposição toma o poder, com a intenção de impedir a grilagem, o então governador do Estado, Bento Munhoz da Rocha Neto, do Partido Trabalhista Brasileiro - União Nacional Democrática (PTB-UND) lança uma portaria proibindo as coletorias estaduais de expedirem a Sisa¹⁶ para as transações da *CITLA* na região. Sem esse documento, as vendas de terras realizadas pela Companhia não poderiam ser registradas em Cartório. Políticos locais e comerciantes, para viabilizar o

região pela quantidade da planta nativa de erva-mate que havia nesta região.

- 14 A escritura passada à *CITLA* referia-se a 475.200 ha. e incluía o território da CANGO, com mais colonos assentados, além das sedes dos distritos de Francisco Beltrão, Santo Antônio e Capanema (FERES, 1990, p.505).
- 15 Os quatro motivos de inconstitucionalidade referiam-se: primeiro, à proibição da venda ou concessão de terras na faixa de fronteira sem prévia permissão do Conselho de Segurança Nacional; segundo, à falta de licença do Senado por tratar-se de área maior que 10.000 ha.; terceiro, a não realização de concorrência pública, como exigia a lei e, quarto, ao fato de que as terras estavam *sub judice*, não podendo, portanto, ser objeto de negócio (FERES, 1990, p. 505; BATTISTI, 2006, p.88, nota n.7).
- 16 Sisa, palavra derivada do francês assise, designação antiga do hoje chamado imposto de transmissão de imóvel. As Coletorias brasileiras forneciam aos compradores de terras um documento comprovando o pagamento de imposto sobre a diferença entre o valor real do imóvel, apurado pelo Poder Público, e o valor declarado na venda do mesmo. Sem esse documento as escrituras de propriedades imóveis não podem ser regularizadas (FERES, 1990, p. 616; nota n. 59 da quinta parte, apud BATTISTI, 2006, p.88 - nota n.7).

seu projeto de desenvolvimento, que contava com a povoação da região, incentivaram a migração do Sul, estimulando os colonos a não assinarem promissórias e nem pagarem a terra à CITLA. O cancelamento dos títulos falsos da *Clevelândia Industrial e Territorial Ltda. (CITLA)* deu-se em agosto de 1953¹⁷. É nisso que a CITLA se mune com jagunços e passa a pressionar a população, provocando verdadeiras atrocidades. Sem saída e na tentativa de se defender dos jagunços, muitos colonos aliaram-se a bandidos e também praticaram arbitrariedades¹⁸. Enquanto isso, com o propósito de viabilizar seu projeto, o poder local, que tinha necessidade da produção agrícola e dos agricultores viabilizados economicamente, para manter o comércio ativo, divulgava e incentivava que os posseiros derrubassem os pinheiros, promovessem queimadas, desenvolvessem a atividade agrícola, e assim estariam inviabilizando o projeto de Fontana para a região. Sem apoio, Fontana abandona a ideia da fábrica de celulose e passa a vender as terras, recrutando criminosos profissionais para forçar os colonos a assinarem promissórias, assegurando a confissão de dívida das terras¹⁹. Avançando no histórico, em 1956 Lupion volta ao governo e por pressão dos financiadores de sua campanha, obrigou Fontana a ceder parte da Gleba Missões às empresas colonizadoras "Comercial e Agrícola Paraná Ltda." e "Apucarana Ltda."

Em relação à postura do Estado na esfera federal, com o projeto desenvolvimentista tendo o foco voltado à industrialização urbana, o Presidente

17 A oposição estadual, liderada pelo PTB, denunciou a negociata, obtendo grande repercussão na imprensa nacional. Em função disso, o Tribunal de Contas da União negou o registro da escritura à CITLA, alegando inconstitucionalidade (BATTISTI, 2006, p.5). A mesma se deu: "por carta precatória expedida pelo Juízo de Direito da Segunda Vara da Fazenda Pública do Distrito Federal. O requerimento da União Federal, em 04 de agosto de 1953, foi cancelado "o registro e transcrição dos imóveis MISSÕES e CHOPIN, efetuados em nome de Clevelândia Industrial e Territorial Ltda – CITLA". Superior Tribunal de Justiça. Acórdão, Resp. 298368 (2000/0145757-8-04/12/2009) Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_dos_Colonos

18 Descreve Wachovicz: (...) colonos da fronteira - da localidade de Capanema - pediram a ajuda de Pedro Santin, um conhecido valentão da região que ganhava a vida, na oportunidade, contrabandeando gado argentino para açougues da região. Este reuniu 11 colonos e atacou o escritório da Colonizadora Apucarana na localidade de Lajeado Grande. Cercou o escritório e ateou fogo. Os que iam pulando para fora eram eliminados. Na luta entre os colonos posseiros e os jagunços da Apucarana, na região da fronteira, um dos acontecimentos de maior repercussão e que desencadeou o levante foi o assalto à caminhonete, ocorrido no dia 14 de setembro de 1957, no quilômetro 17 da estrada Santo Antônio a Lajeado Grande. Alertados sobre uma emboscada, os chefes da colonizadora desistiram de ir a uma reunião, mandando apenas o motorista e um jagunço com a ordem de darem carona a quem estivesse na estrada. A emboscada do grupo de Santin concretizou-se, ocorrendo a morte de sete pessoas. Os colonos mataram cinco de seus pares. Um dos atacantes, inclusive, participou do assassinato de seu próprio pai, que havia pedido carona. (WACHOVICZ, 1987, p. 175).

19 A Companhia de Fontana recruta criminosos profissionais, parte oriundos das região sudoeste e Norte do Paraná e os demais da Argentina e do Paraguai (WACHOVICZ, 1987, p. 32).

mantinha-se distante, omissa em relação aos problemas fundiários. “Juscelino Kubitschek não tomou providências quando recebeu, em 07/04/57, dos colonos Rosalino Albano da Costa e Augusto Pedro Pereira um abaixo-assinado subscrito por mais de 2 mil pessoas que denunciava a violência das companhias e o envolvimento da polícia” (BATTISTI, 2006, p.71).

Já nas instâncias local e estadual, por ação das forças políticas favoráveis, acontecia a grilagem de terra, permitia-se que os jagunços, a serviço das companhias colonizadoras, agissem violentamente contra os posseiros.

É somente a grande repercussão nacional e o êxito dos movimentos que levaram o moderado presidente Juscelino Kubitschek a dar um ultimato a Lupion, que, para livrar-se da intervenção, sacrificou interesses econômicos seus e dos amigos, fechando as colonizadoras. (...) os interesses econômicos do grupo Lupion foram sacrificados em benefício do PSD nacional (WACHOVICZ, 1987, p. 212).

A participação na luta armada e a violência por meio da pistolagem são os fatos que estão mais presentes na memória das comunidades do PVR, vistos por alguns como fatos heroicos e para outros, algo que é melhor ficar em silêncio. “*Isto...deixa quieto*” (PVR, 2011). Pode-se concluir que o motivo do silêncio tem uma forte relação com o que foi o período, um tempo de muito medo, dúvidas, fatos aterrorizantes, inércia das autoridades e a revolta que levou colonos “católicos-apostólicos-romanos”, cuja morte é o maior crime, ou seja, “maior pecado do mundo, sujeitos a irem para o inferno²⁰”, a pegarem nas armas, e somarem-se à luta armada. Nesta linha, praticado de forma coletiva, o fato para o grupo, tornou-se um ato heroico.²¹ “Unidos enfrentam e expulsaram as colonizadoras, os donos e seus jagunços. Nesta luta houve mortes tanto de

20 Expressão local, muito utilizada pelos Sujeitos das comunidades do PVR.

21 O fato mais marcante é o que segue: No dia 10 de outubro de 1957, cerca de 6.000 colonos tomaram a sede do município de Francisco Beltrão, no Sudoeste do Paraná. Vinham em caminhões, carroças, a cavalo ou a pé. Normalmente trabalhadores pacíficos, revoltados com a sua situação, foram à luta, todos armados. Com foices, velhos revólveres, espingardas de caça, enxadas e pedaços de pau. Concentraram-se na Praça da Matriz, onde, numa casa de esquina, ficava a estação de rádio local, transformada em centro de operações. A delegacia e a prefeitura foram tomadas, o prefeito e o delegado fugiram. [...] O Juiz de Direito foi colocado em prisão domiciliar e o Promotor Público ficou sob a custódia do Exército, até receber autorização para sair da cidade. Numa reação em cadeia, outros municípios foram tomados. Em Pato Branco, já no dia 9 de outubro, foi constituída uma comissão de representantes de todas as facções política denominada: Junta Governativa, pela imprensa. Os colonos foram chamados para a cidade, cujos pontos estratégicos foram guarnecidos: as principais vias de acesso, pontes, instituições públicas, estação de rádio, etc. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/revolta_dos_colonos

colonos quanto de jagunços” (PRV, 2010).

Entretanto há uma dimensão que não se pode deixar oculta frente à defesa de que os colonos foram induzidos à participação pelos comerciantes e profissionais liberais. Eles tinham uma motivação própria que os levava a aliam-se aos grupos econômicos e/ou partidos de oposição ao governador; trata-se da forma como concebiam a propriedade da terra. Veja-se as conclusões de Veronese: “A iniciativa e a organização da Revolta foi obra dos Colonos posseiros, a partir da constatação da ausência de uma ação do Estado para efetivá-los como proprietários legais das terras que vinham explorando” (1998, p.71). Já no entender de Boneti (2005, p. 119), “os comerciantes - segmento sociopolítico e econômico dominante - assumiram as funções de divulgação, orientação, organização e liderança do movimento”. Segundo Wachovicz, “os planejadores do Levante e expulsão das companhias colonizadoras, foram Edu Potyguara Bublitz e o Senador oposicionista Othon Maeder (UDN)” (1987, p.190). Para BATTISTI, “a intenção dos planejadores da revolta era provocar a intervenção Federal no Paraná, derrubando Lupion – considerado conivente com a situação - expulsando assim as companhias colonizadoras (2006, p.72).

Na esfera Federal, a representatividade do Presidente Kubitschek²², que governava mediado pelo lema “promover em cinco anos de governo, cinquenta de progresso”, com foco no desenvolvimento da indústria, debate-se com a ordem mundial que queria maior firmeza e combate ao comunismo²³ e às coordenações internacionais que controlavam a tentativa da constituição de um outro sistema de sociedade²⁴.

22 Em 3 de outubro de 1955, Juscelino Kubitschek e João Goulart vencem o pleito para presidência e vice-presidência da república. [...] a UND, liderada pelo jornalista Carlos Lacerda e alguns militares pertencentes à Escola Superior de Guerra e à Cruzada Democrática, não aceitaram, pacificamente, a derrota de seus candidatos, Juarez Távora e Milton Santos. Não admitiam o retorno ao poder do que eles consideravam getulismo e procuraram de todas as formas impedir a posse dos eleitos, mas encontraram um obstáculo, o Ministro da Guerra, general Henrique Lott, que não aderiu à conspirata e, quando tentaram afastá-lo do cargo, o exército interveio e o derrubou, sucessivamente, foi presidente da república, Carlos Luz e Café Filho. Os movimentos de 11 e 21 de novembro de 1955 evitaram o golpe contra as instituições e a implantação da ditadura (MONIZ, 2007, p.513).

23 Postura que também havia em relação aos outros países da América Latina. Destaca-se a observação feita por um Senador dos Estados Unidos: “O senador republicano Irving M. Alves advertiu que a América Latina poderia cair sob o domínio dos comunistas, se os Estados Unidos continuassem a agir como *estúpida avestruz*, seguindo uma política de neoisolacionismo. Dean Acheson criticou a política externa americana, classificando a viagem de Nixon como aventura publicitária dos Estados Unidos” (MONIZ, 2007, p.519).

24 Isto não significava que Juscelino Kubitschek, cuja posse Lott assegurava, gozasse de ampla simpatia

(MONIZ, 2007, p.515) foi contestada pelos segmentos expressivos da sociedade.

Aproximando a análise de Battisti (2006) a “inércia de Juscelino Kubitschek” frente as questões agrárias foi denunciada por segmentos expressivos da Igreja Católica, intelectuais, estudantes, operários, a própria imprensa, além de uma ala jovem de políticos que, neste contexto, passaram a assumir uma atitude mais ativa e direta na discussão sobre a miséria das massas brasileiras - sobretudo camponesas - e sobre as formas de se lutar contra essa miséria. “Pela primeira vez, a sociedade brasileira passou a demonstrar uma certa tolerância e abertura em relação ao surgimento de organizações camponesas, mobilizando as populações rurais para uma fase nova de lutas” (FERES, 1990, p. 332 - 333).

Assim, voltando novamente o olhar ao papel do Estado, poder-se-á dizer que o mesmo, pela garantia das relações de produção, garantirá viva tanto a burguesia, quanto a classe trabalhadora, visando assim a manter a ordem necessária à sobrevivência do capital.

[...] sendo o Estado a garantia das relações de produção, então o é de ambos sujeitos sociais que se constituem como tais, mediante estas relações. O Estado é a garantia do trabalhador assalariado enquanto classe, e não apenas da burguesia. Dessa forma, o Estado põe em curso um conjunto de relações que são de disputas sociais e políticas. [...] Isto implica - lógica e praticamente - que em certas circunstâncias o Estado seja também o protetor do primeiro frente ao segundo. Mas não como árbitro neutro, e sim para repô-lo como classe subordinada que deve vender força de trabalho, e, portanto reproduzir a relação social que o Estado garante (O'DONNELL, 1980, p. 8).

Pode-se compreender com O'Donnell, que o Estado é o sujeito que fez a mediação e apoia, não a classe social, nem os capitalistas, mas a relação social que faz o capitalista. Por outro lado, existe um controle ideológico que encobre este conflito, de forma que o Estado vai aparecer para a sociedade, como expressão do interesse geral dos sujeitos. Interesse de classe que gera uma relação social desigual e contraditória. Na

nos Estados Unio governo Café Filho colaborara estreitamente com os interesses americanos e a maioria das companhias estrangeiras instaladas no Brasil apoiou a candidatura de Juarez Távora, com a esperança de obter outras concessões e vantagens. Távora, ativamente anticomunista, propugnava pelo liberalismo econômico e combatia a Petrobras. Kubitschek, pelo contrário, assumira compromisso com alguns princípios do nacionalismo, recebera o voto dos comunistas e tinha como companheiro de chapa o ex-Ministro do Trabalho, João Goulart, que fizera da carta testamento de Vargas sua bandeira de luta. Alguns círculos de Washington e Nova York olhavam-no com suspeições e reservas.

sequência, o fim do governo Juscelino Kubitschek marca o início de uma fase de acirramento das lutas no campo.

Datam desse estágio, as tentativas de criação de um movimento camponês autônomo, as Ligas Camponesas e os Sindicatos Rurais de que se tratará no segundo capítulo. Embora essas iniciativas conseguiram estabelecer uma ligação importante entre as lutas e aspirações dos camponeses e os polos de ação política e social no campo e na cidade, cuja força organizativa acabou contribuindo para a vitória de Jânio Quadros e João Goulart, conseqüentemente na alteração do equilíbrio das forças políticas.

No Sudoeste do Paraná, após a expulsão das Companhias, a luta continuou para transformar os posseiros em proprietários. Em 1961, o Presidente Jânio Quadros declarou a Gleba Missões e parte da Gleba Chopim de Utilidade Pública²⁵; em 1962, o então Presidente João Goulart criou o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), com a finalidade de resolver definitivamente o problema de posses. No encerramento de suas atividades, em 1973, haviam sido titulados 32.256 lotes rurais e 24.661 urbanos.

Contudo, para Martins (1984), o GETSOP foi um modelo embrionário da intervenção militar na questão agrária, mantido com a queda de Jango (Presidente João Goulart) durante a ditadura militar, culminando na criação do Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins (GETAT), no início de 1980, nos dias da Assembleia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, visando acontecer o envolvimento maciço da hierarquia católica na questão indígena e camponesa. Ainda de acordo com o autor, (p. 64 - 65), os conflitos do Sudoeste do Paraná atingiram diretamente um dos principais mecanismos de reprodução do poder oligárquico: a grilagem de terras, que ainda não constituía uma questão social e política disseminada amplamente. A novidade do Sudoeste “estava no fato de que a terra era usada fundamentalmente para obter retornos econômicos e não retornos políticos”.

25 Em 1961, desapropriou as terras em litígio, declarando de utilidade pública a *Missões e Chopim* e determinando regime de urgência para sua desapropriação. Em 1962 o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste (Getsop) foi criado, pelo Decreto nº 51.431, de 19 de março, para solucionar a questão de terras no Sudoeste paranaense. (www.pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_dos_Colonos)

Pode-se concluir, afirmando que, contrariando uma tradição histórica nacional, a Revolta de 1957 não é movida por conotação ideológica de esquerda. O estímulo veio dos líderes do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e da União Democrática Nacional (UDN), alinhados ao projeto do Governo Vargas, que atuam na região como opositores de Lupion (Governo do Estado do PR), sensibilizados com a situação dos colonos posseiros, mas, sobretudo, temerosos de que a concretização do projeto industrial de Fontana pudesse atrapalhar suas ambições econômicas do poder local.

1.3 O DESENVOLVIMENTO DO PVR: UM OLHAR DESDE A "PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA"

[...] onde se aglutinam famílias entre as quais se extinguiram os vínculos do patrimônio e do trabalho comunitário, subsistem ainda, robustos e tenazes hábitos de cooperação e solidariedade que são a expressão empírica /de um espírito comunista. A “comunidade” corresponde a este espírito. É o seu órgão. [...] O trabalho e a propriedade comuns são substituídos pela cooperação no trabalho individual (MARIÁTEGUI, 2008, p.96).

Resolvidas as questões da posse da terra através do conflito aberto, o Sudoeste do Paraná é submetido ao processo de modernização conservadora da agricultura, que se constituiu, basicamente, na mudança da base tecnológica orientada pelo capital industrial. “Este, a partir do padrão cultural da cidade, absorve e recria o campo com outros significados, transformando a “produção agrícola em um setor da produção industrial subordinada aos seus imperativos e submetida às suas exigências” (IANNI, 2004, p. 48).

Desta maneira, a estrutura fundiária da região vai sendo constituída, dando-se em forma de minifúndios, centrando o trabalho na policultura de subsistência, com a eliminação da forma seminomadista dos caboclos e da colonização de migrantes. A mesma se deu de um modo instantâneo devido à migração, que ajudou a definir também o capital comercial, o qual crescia, sobretudo, com a exploração destas famílias. Em relação a este aspecto, Duarte (2003) afirma que a existência da ocupação fundiária na forma de áreas de pequeno porte, com regime de trabalho baseado na mão de obra familiar, só se viabilizou, porque este era um mecanismo compatível com o processo local de acumulação do capital. “Quer dizer, a agricultura familiar não é uma forma

histórica de resistência ao capital, ao contrário, foi viabilizada na medida em que constituiu-se num mecanismo eficiente de transferência de renda para o capital industrial e bancário (DUARTE, 2003, p.23).

Com forte expressão na década de 1960, a lógica do desenvolvimento imposta ao campo foi perversa. A modernização conservadora implementada na agricultura, trazendo o nome de “Revolução Verde”²⁶, marca a entrada massiva do capital no campo, mudando o cenário, especificamente na forma de organização e nas relações de trabalho, bem como na relação com o mercado e no uso da tecnologia. Desencadeia-se o comércio de uso indiscriminado de insumos, adubos químicos, das chamadas sementes melhoradas-híbridas, maquinários, bem como da liberação de crédito agrícola, interação que se deu, de um lado, ativado pelo capital industrial liberal das empresas multinacionais e, de outro, buscando liberar mão de obra da população rural, para a industrialização.

É nesse contexto que nasce o PVR²⁷, trazendo uma concepção de desenvolvimento a partir dos Sujeitos locais. Trata-se de uma concepção que tem por fim gerir desenvolvimento a partir da construção dos próprios Sujeitos envolvidos. Com o princípio da multidimensionalidade, buscando incidir nas diferentes dimensões que envolvem o cotidiano das pessoas, ou seja, a produção, a saúde, o lazer, a educação, o saneamento básico, as relações de gênero e gerações e demais aspectos que emergem do próprio cotidiano dos envolvidos. Vejamos, no pensamento do momento, a expressão que

26 A revolução verde consistiu na mudança das bases tecnológicas da produção agropecuária, que passou a sustentar-se na dependência dos insumos industriais, constituindo-se num movimento que aliou propaganda, crédito, assistência técnica, armazenamento, comercialização e industrialização dos produtos. A estratégia era a integração do campo à lógica industrial, já estruturada no espaço urbano, conforme estudos que serão trazidos num contexto mais amplo. Esse ciclo de inovações se iniciou com os avanços tecnológicos do pós-guerra, embora o termo revolução verde só tenha surgido na década de 70. Desde essa época, pesquisadores de países industrializados prometiam, através de um conjunto de técnicas, aumentar estrondosamente as produtividades agrícolas e resolver o problema da fome nos países em desenvolvimento. (A conceituação será debatida com maior intensidade no decorrer do trabalho).

27 A primeira discussão que levou ao surgimento do PVR se deu na I Conferência Regional de Educação do Campo, realizada em 2001, que despertou o debate político no Município. Primeiramente as lideranças pensaram na assessoria da Articulação Paranaense da Educação do Campo, que reunia um conjunto de parceiros e as entidades interessadas em aglutinar forças para construir alternativas à educação do campo. Porém, no diálogo estabelecido, compreendeu-se que era necessário pensar um projeto maior, multidimensional, que fosse capaz de refletir primeiramente as questões do desenvolvimento local, antes de adentrar para a especificidade da Educação. A primeira experiência de PVR teve início em 1995, na localidade de Jacutinga, em Francisco Beltrão-Pr. Em Dois Vizinhos, o primeiro convênio foi assinado em 06 de dezembro de 2002.

demonstra a construção do método:

Parece que precisamos uma dinâmica articulada com a população do campo, porque um dos fatores importantes é a população fazendo, compreendendo o outro e as entidades e universidade fazerem junto. Poderíamos organizar uma metodologia para que as pessoas pudessem participar e organizar um processo, um planejamento (Projeto Vida na Roça: Resgatando Valores, 2006, p.6).

Apesar da manifesta vontade da Secretaria de Educação de que o trabalho iniciasse com uma escola do campo, já que a I Conferência de Educação do Campo, que aconteceu no município, desafiava para isso, as lideranças firmam a concepção de desenvolvimento, cuja frase do momento sintetiza bem: “[...] discutir desenvolvimento é avançar na percepção de qual é 'a mão' que vai guiando o desenvolvimento”(Documentos PVR, 2006). Ou ainda: "O projeto de desenvolvimento teria de considerar os anseios das pessoas, e isso envolve diferentes dimensões, não se restringindo a produção, nem tão somente a educação" (Documentos PVR, 2006).

Havia no município o lema: “*Vida, Desenvolvimento e Paz, Dois Vizinhos cidade que faz*”. Lema que realça a cidade, questionavam as lideranças. Onde fica o campo? Para os Sujeitos do campo, justificava-se assim a necessidade de um projeto que forjasse outra perspectiva. Neste sentido, o que implicava os Sujeitos e entidades locais era a sustentabilidade econômica do município, atribuída às mãos de uma única empresa, a Sadia (indústria integradora de aves), a qual era apresentada pelos gestores públicos (preocupados com o avanço da industrialização) como a grande estratégia de desenvolvimento. Ainda, a descontinuidade das ações; a fragmentação das ações planejadas, a falta de ações dialogadas e articuladas aonde cada entidade ia às comunidades fazendo uma reunião, debatendo uma questão com decisões separadas, como se fosse independente, junto ao mesmo grupo e pessoas, eram aspectos levantados pelo conjunto de lideranças implicadas com a questão.

Decidir por onde começar foi inicialmente uma discussão demorada. O grupo chega à conclusão de que o que importava era a afirmação dos princípios que dariam suporte às ações de desenvolvimento. A partir daí, tanto fazia começar por um ou outro lugar, evidentemente que os ritmos e o trato metodológico dos trabalhos seriam diferentes. Apontou-se então a possível contribuição que Dois Vizinhos daria ao desenvolvimento regional, como, por exemplo, em relação ao ensino médio apropriado

para o campo. Neste período, havia apenas duas escolas de Ensino Médio no campo em todo a região. Assim, com este critério, a Comunidade de São Francisco do Bandeira poderia ser tomada como espaço inicial para o trabalho. "O fato de existir uma escola de Ensino Médio, nesta comunidade, que mesmo criada por caminhos das influências de políticos, estava lá, e poderia abrigar uma proposta voltada ao jovem do campo. (Documentos PVR, 2006, p.12), argumentaram os Sujeitos".

Contudo pode-se ainda afirmar que a emergência do PVR é influenciada também pelas reflexões ocorridas anteriormente nas organizações do campo de caráter popular, que procuravam interpretar as dinâmicas produtivas para a geração e a apropriação da renda, a atuação dos governos a partir das interferências do Estado na organização da sociedade. "Por esta razão, o PVR iniciou pela valorização da história da comunidade na busca de caminhos para realizar seus anseios, quanto à produção, à renda, à educação escolar, ao lazer e cultura e à saúde e saneamento"(Documentos PVR, 2006).

Assim, as Comunidades de Linha Piracema, São Francisco do Bandeira, São José do Canoas e São Miguel do Canoas, em 2001, iniciaram os encontros sistemáticos (mensais) do PVR. A composição de forças, no sentido de fomentar o projeto, no momento reuniu as seguintes entidades²⁸: Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Cooperativa de Crédito (CRESOL), Cooperativa de Leite da Agricultura Familiar (CLAF) (2006, p.13).

28 Conforme convênio assinado em ato público, na localidade de São Francisco do Bandeira, em 2002. Fonte: publicação: "Projeto Vida na Roça: resgatando valores"- Org: Coordenação do PRV, MASTERGRAF, Dois Vizinhos, 2006.

Após dois anos de constituição, o leque de parcerias ampliou-se, inserindo, além das entidades já relacionadas, as Secretarias de Educação, de Saúde, de Agricultura e de Viação e Obras, mais a Faculdade Vizinhança do Vale do Iguaçu (VIZIVALI), a Cooperativa Mista Duvizinhense Ltda. (CAMDUL)²⁹, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Centro Tecnológico Federal do Paraná (CEFET), Núcleo Regional de Educação (NRE), Casa Familiar Rural (CFR). Integram o convênio, ainda, a Associação das Famílias do Projeto Vida na Roça (AFAVIR) e a Cooperativa de Produção e Comercialização da Agricultura Familiar (COOPAFI), entidade mais recentemente constituída.

Encontram-se, nos depoimentos dos sujeitos que vivenciam a experiência, fundamentos que perpassam a concepção e o método do projeto.

Inicialmente a principal ação do PVR foi levar a ideia até as comunidades, de forma que seus princípios fossem compreendidos e então iniciar a organização das comunidades para gerir uma dinâmica de desenvolvimento a partir dos sujeitos locais, capaz de envolvê-los e inseri-los no projeto. No início, conseguimos fazer com que 100 famílias convidadas fizessem parte do projeto. A gente tinha que tirar dinheiro das próprias comunidades para pagar corridas para articular o projeto. Foi muito bom pois serviu para unir as comunidades (PVR, 2011, 2 Ba).

Destaca-se que uma das primeiras atividades foi a realização de um diagnóstico socioeconômico e a discussão dos resultados do mesmo nas localidades onde os moradores vivem. O resultado do diagnóstico e as perspectivas apontadas, ou seja, os "sonhos" das famílias dão rumo e base para o planejamento dos trabalhos do Projeto Vida na Roça. O plano de ação é então organizado de forma que possa garantir o cuidado com a produção, com a saúde e o saneamento, com a escola, o lazer, o lúdico, dentre outras dimensões que possam vir a surgir.

Desta forma o PVR desencadeia um método que possibilita que os sujeitos instaurem processos de compreensão da situação em que estão inseridos e, ao analisar a mesma, ao estabelecer prioridades coletivas de ação, as negociem nos aportes das políticas públicas, intervindo assim inclusive nas concepções e rumos da gestão pública.

Nós que vivíamos nas comunidades e não sabíamos quais eram os projetos que estariam sendo votados na câmara e nem se poderíamos estar participando das

29 A qual, após caminhar junto um período, percebe os rumos do projeto e pede para se retirar do mesmo.

sessões, hoje sabemos que podemos e devemos participar. Não existia uma organização, todos agiam de forma individual e não se tinha conquistas, nem voz no poder público. Não havia planejamento, não se tinha noção de nada. Hoje temos um plano de trabalho coletivo, que converge os interesses de mais famílias, tudo é discutido nas reuniões, levantando e encaminhando as demandas que nos queremos. Antes não existia uma organização da comunidade, hoje a comunidade é organizada, porém ainda falta melhorar a participação. A partir da atuação do PVR outros pequenos grupos foram se formando, para compra de alguns equipamentos, para comercialização do leite em conjunto (PVR, 2011, 1Aa).

Percebe-se, no diálogo, um conjunto de componentes metodológicos. Nisso, pode-se ir verificando a presença de componentes provindos das entidades que fazem parte da constituição do PVR. Destaca-se a influência do método conhecido também como "Revisão de Vida" no "Ver-Julgar-Agir", o qual buscava desenvolver uma tríade, ou seja: partir da realidade da vida das pessoas (ver), confrontar os desafios levantados pela realidade com a fé (julgar), partir para uma ação transformadora do meio (agir). Essa metodologia enfatiza a "Formação na Ação", a organização de grupos em comunidades, escolas, sindicatos, políticas das décadas passadas, que carregavam a "Marca de Medellín"³⁰, embasando-se na "Ação Católica Especializada"³¹. Esses componentes prevalecem nos fios condutores do método até os dias atuais. É neste sentido que se pode observar o embasamento da permanente dinâmica de reflexão-ação-reflexão sobre os problemas cotidianos, bem como a busca de soluções coletivas e a perspectiva de que são os próprios sujeitos que precisam encontrar meios de conduzir os rumos e fazerem-se sujeitos no contexto que os envolve.

As famílias, ao participar do projeto, vão se dando conta de que dos seus problemas, um dos principais é não ter a vida nas próprias mãos, dependendo sempre do que vinha de fora. Assim, uma nova concepção de poder, de desenvolvimento, de organização começa a ser observada. Passa-se a compreender o que o governo municipal fazia, de que jeito o fazia e a serviço de quem (PVR, 2011, 3Aa).

- 30 Sader (1988, p.147) usa a expressão "Marca de Medellín", para definir proposições que inspirarem-se na metodologia proposta pela "Conferência dos Bispos da América Latina que havia querido comprometer a Igreja na luta contra as causas sociais e da miséria". Um dos defensores deste método o bispo Dom Evaristo Arns que se torna arcebispo de São Paulo em 1970. O contexto, permeado pela imposição da ditadura militar, e a constituição de processos formativos com viés de classe será explicitado no capítulo II, item 2 que tratará deste aspecto.
- 31 Conforme Silva, "a Ação Católica especializada deve muito ao Padre Cardin que, trabalhando com jovens operários na periferia de Bruxelas, formulou os alicerces para o trabalho, como o laicato, como elemento fundamental para a organização, uma formação na ação e não apenas teórica, uma fé vivida no engajamento social e pedagogias para despertar o espírito crítico" (2006, p. 72).

Todavia “[...] foi preciso perceber que no PVR não havia receitas prontas” (PVR, entrevista, 2011). Tudo se dava no próprio movimento dialógico, na reflexão, na ação, na análise das questões cotidianas, na pesquisa da realidade que envolvia escuta, identificação das forças políticas, explicitação das contradições e interiorização dos aprendizados. O estudo das peças orçamentárias do governo municipal, o tomar em mãos o plano de ação do município ia permitindo que tivessem o controle dos recursos públicos, compreendendo as nuances da política e, acima de tudo, sendo capaz de disputar o que lhe era de direito. Assim iam fazendo parte de uma experiência genuína, que demanda o contínuo movimento da reflexão e análise, para o qual a participação ativa e organizada dos envolvidos é fundamental.

Outro relevante trabalho foi a compreensão de como funciona o orçamento público e o dar-se conta de que as comunidades podem influenciá-lo. A partir do conhecimento que tivemos com a participação, começamos a nos organizar e a reivindicar os nossos direitos (PVR, 2011, 3 Ab).

Cabe destacar que nem tudo é tão homogêneo e linear na trajetória histórica do PVR. Ao serem indagados sobre as dificuldades presentes no PVR, os Sujeitos demonstraram, como uma das principais dificuldades, a demora em compreender o método; uma dinâmica que exige presença, participação, disponibilidade para partilha dos problemas cotidianos, confiança e, sobretudo, superação da visão competitiva e produtivista centrada nos valores capitalistas da expropriação, do imediatismo, enfim, de um conjunto de práticas presentes na "cultura capitalística" que os envolve, e que é preciso, ao compreendê-la, ir superando. É neste sentido que aparece a compreensão da "dinâmica" como processo, nem sempre de forma tão linear.

Mostra-se como um dos principais problemas, a demora na compreensão da dinâmica do projeto, que quer superar os velhos vícios tão utilizados nas práticas de desenvolvimento que vêm de fora e não consideram as pessoas como sujeitos. Muitos produtores que querem utilizar a patrulha agrícola, por não conhecerem os estatutos não podem usufruir, gerando assim, insatisfação por parte destes (PVR, 2011, 3 B).

Há também desistência da participação de algumas famílias, entrada de outras, conflitos diversos e dificuldades de gerir muitas situações. Dentre elas, uma situação

muito típica e de embaraço é o modo de tratar quem busca se aproximar do projeto, apenas nos momentos quando há conquistas de ordem econômica. Neste sentido, merece destaque um fato que marcou a todos e que tem relação com a atuação de grupos externos com interesses políticos, que fizeram a tentativa de atrair parte das famílias com promessas de doações.

Quando a gente já estava organizado no PVR vieram alguns políticos e prometeram uma patrulha agrícola nova em poucos dias, e dariam também uma vaca de raça para cada família da comunidade, o nosso grupo era de cerca de 100 famílias, e acabamos perdendo mais ou menos 40 famílias com essas promessas. Até hoje não veio a “tal patrulha agrícola”. Algumas famílias voltaram para o PVR, outras não voltaram. Acabamos entendendo com isso, que não existe dinheiro de fora (do governo federal) sem contrapartida (do governo municipal) (PVR, 2011, 2 B b).

De modo geral, para gestar o processo, são constituídas coordenações por comunidades, além da coordenação geral composta pelas entidades e parcerias. As reuniões da coordenação acontecem mensalmente, onde se reúnem os líderes (coordenadores), entidades e a administração pública. É o espaço de encaminhar as demandas, tirar representantes para negociar junto ao poder público, definir estratégias de ação. É também a possibilidade de controlar as questões relativas à política pública, dando curso aos rumos decididos. Nesta relação há embates, enfrentamentos com o governo municipal e demais formas de poder, na tentativa de reconhecimento do projeto e suas demandas, e legitimação do mesmo.

Antes do PVR a comunidade não era consultada, havia pouca participação da comunidade, geralmente era a diretoria da igreja que encaminhava às demandas, sofrendo grande influência política. Cada um ia buscar saídas individuais, não tinha união entre a comunidade, cada um trabalhava e lutava por si. Não tinham o conhecimento de muitos de seus direitos. Hoje trabalhamos mais unidos e informados. Agora tem um representante e as necessidades são decididas em assembleia. A busca é de forma coletiva, todos ganham, sendo uma vantagem que a organização permite. Hoje tem diretoria da comunidade mais a diretoria do PVR que juntas debatem e encaminham os projetos. Representam assim, melhor as comunidades, frente às autoridades (PVR, 2011, 4 Aa).

A instância maior é a assembleia envolvendo as quatro comunidades, a qual acontece anualmente, tornando-se o lugar de deliberação dos grandes rumos, definindo prioridades para o ano, relacionando ações comuns, o que permite aglutinar forças e

reforçar a representatividade frente ao poder público.

Desta forma, estes sujeitos vão dando bases a um projeto de desenvolvimento a partir de suas necessidades, que não se reduzem às atividades econômicas isoladas, fragmentadas ou de dependência, mas buscam dar conta da totalidade, envolvendo os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e, acima de tudo, vão constituindo uma experiência, a qual se traduz em cultura. No contexto do PVR, é possível identificar nuances entrelaçadas por estes aspectos, veja-se:

O PVR foi muito bom pois serviu para unir as comunidades, e realizar diversas ações como o grupo de teatro, a patrulha agrícola, calçamento, a proteção de fontes, posto de saúde, a escola na comunidade de São Francisco do Bandeira, parquinho para as crianças em todas as comunidades, e na própria escola a construção de uma cisterna para a captação de água das chuvas, coleta de lixo que se estendeu para todas as comunidades, mesmo as que não participam do PVR (PVR, 2011, 5 Aa).

O que se pode perceber é que a dinâmica desenvolvida no PVR, mediada por um conjunto de relações que se aglutinam, desencadeia sobretudo um movimento que vai permeando o contexto local, ou seja, ampliando uma relação onde cada um vai tomando o processo para si, auxiliando os outros na compreensão da coletividade, permitindo um querer mútuo que envolve a todos e desencadeia no compromisso com a melhoria da vida comunitária.

Discutir esta perspectiva olhando a experiência do PVR coloca os Sujeitos frente à noção de cultura, pensando-a obrigatoriamente na perspectiva da formação humana. Na obra *Ideologia Alemã* (1965), trabalhada fundamentalmente por Stuart Hall (1981), Marx dá suporte teórico a discussão que se vem fazendo.

Considera-se que as relações, em todos os tempos, e nos principais modos de produção da história humana, estão baseadas fundamentalmente na exploração do trabalho de uns sobre os outros. Pertence também a esta tradição a obra de Raymond Williams, *Marxismo e Literatura* (1979), contendo a modificação que Williams faz a Thompson (1987).

Assim, com a contribuição destes autores é possível perceber esse movimento, que identifica a categoria da "experiência", a qual, articulada à cultura, torna-a ativa,

conforme defende Thompson (1987a, p.225-226). Nesta perspectiva, é possível dizer que os sujeitos do PVR ampliam a capacidade organizativa e a concretização em um conjunto orquestrado de ações que dificilmente seriam efetivadas se não houvesse o envolvimento no PVR. A dinâmica permite estabelecer o diálogo reflexivo, voltando um olhar de análise sobre a própria prática social vivida em confronto com a estrutura determinante da sociedade, ou seja, os sujeitos vão se dando conta da sua situação social, possibilitando assim agirem como interventores sobre a mesma.

Desta forma, pode-se dizer, com base no pensamento marxista, que o ser humano constrói-se, sempre inserido num grupo, numa forma de organização, de tal modo que a sua identidade se constitui neste contexto, sendo, por isso, um ser natural e social já que, conviver com outros é também condição para existir e realizar-se.

Thompson, ao apresentar o conceito de cultura propõe que se verifique a inter-relação, “experiência” e “cultura”, duas categorias que se fundem estabelecendo um ponto de junção fundamental. Nesta conceituação, o autor formula indicativos à formação de consciência de classe, argumentando que as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas com ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência com sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (1981, p. 235). É assim que se pode verificar o papel do PVR na formação destes sujeitos, experiência dada pela vivência concreta, que vai constituindo sentimentos e lidando com a produção de outros afazeres que interagem na cultura.

Antes do PVR todo o lixo era jogado nas beiras de estradas ou nos rios, porque não se tinha preocupação com essas coisas, por exemplo onde jogar as embalagens sujas de veneno, não se fazia análise de água, não se tinha poço artesiano. Muitas coisas vieram com o PVR, desde o plantio das mudas frutíferas, inseminação artificial, vacinas para brucelose para as novilhas, controle de formigas cortadeiras, melhoria das raças das galinhas, cursos de aproveitamento de frutas e outros alimentos que antes eram desperdiçados, a festa da semente, informativos sobre pastagem, e muitas outras coisas que são benefícios que se estendem até a quem não é do PVR. Dentre as ações, uma das mais importantes foi os trabalhos realizados na área da saúde, na prevenção de doenças através da alimentação, com uso de chás melhorando a qualidade de vida. Com a proteção de fontes temos uma água mais limpa e de qualidade, livre de doenças (PVR, 2011, 4 A b).

Percebe-se o movimento gerado, o qual vai tomando forma, fazendo-se aprendizado, abrangendo uma dimensão formativa, tornando-se nova cultura, que traz implícitos também elementos de um método presente entre as entidades que acompanham o processo.

Do conjunto de entidades que interagem com o PVR, a Assesoar³² é tida como uma espécie de assessora. O STR, que nasceu oficialmente em 1966, apoiado também pela Assesoar, teve em seu histórico e planos de trabalho a mesma ligação com a Doutrina Social da Igreja Católica, semelhança que pode ser percebida na descrição dos objetivos e proposições, dos quais se pode destacar pelo menos três aspectos: a) atendimento à necessidade do trabalho de base; b) fortalecimento das lutas da Agricultura Familiar; c) garantia de representação nas entidades da Agricultura Familiar.

Dentre as ações do PVR, o trabalho com os jovens sempre tomou um lugar de centralidade. Na busca de fios históricos, encontra-se, na Doutrina Social da Igreja Católica, destaque ao trabalho com a juventude. "São também ligados aos Movimentos da Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JOC, e JUC³³), que organizavam o laicato jovem para uma inserção dentro da realidade" (SILVA, 2006, p.72). Para o PVR, "com a constituição do grupo de jovens, por meio do teatro, conseguiu-se mais motivação para a juventude para continuar no campo" (2011).

Cabe ressaltar que a ação sindical, inicialmente inspirada na Doutrina Social da Igreja Católica, até 1989 tinha o direcionamento metodológico da Assesoar, a qual fazia da formação para o sindicalismo uma das principais bandeiras de formação da entidade. A partir de 1990, a formação dos sindicatos passou a ser papel da Central Única dos Trabalhadores - Regional (CUT). Contudo, na região, formou-se um

32 A Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR) localizada no município de Francisco Beltrão, a 53 km de Dois Vizinhos foi criada por 33 jovens agricultores, militantes da Juventude Agrária Católica (JAC), orientados por padres da congregação do *Sagrado Coração de Jesus*, emigrados da Bélgica, em 10 de fevereiro de 1966. A Assesoar surge com o objetivo de tornar realidade a fala de Paulo VI que dizia: "É necessário desenvolver o homem todo e todos os homens." E para tornar este legado concreto, segundo eles, são importantes três coisas: 1) Instrução dos agricultores; 2) União dos agricultores; 3) Ação conjunta dos agricultores. Assim, sua ação estava inspirada na Doutrina Social da Igreja Católica, no Concílio *Vaticano II* e, de modo especial, na encíclica *Mater et Magistra*, do papa João XXIII, nos aspectos que objetivavam a valorização da ação pastoral dos leigos através de diferentes formas de inserção nas práticas da Igreja e da participação ativa na transformação social. Sendo que, até o ano de 1989, antes da reforma, esta era a principal atividade da entidade (n.1, p.5-6,dez,1973).

33 Conforme Silva, são "os grupos da Ação Católica Especializada, Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC)

coletivo regional com participação dos sindicatos urbanos e rurais, onde a Assesoar continuou ancorando o trabalho.

No método da Doutrina Social da Igreja era componente básico orientar-se por um diagnóstico socioeconômico resultante da leitura da realidade local, regional e nacional. "O contato direto com as situações vividas na agricultura, desafiava incluir no debate, a análise sobre os impactos da modernização conservadora, e pensar em formas de agir coletivamente sobre o diagnosticado"(CAMBOTA, 1973, p.6). Encontra-se nisso uma raiz da construção de ações preservacionistas do meio ambiente que persistem até os dias de hoje.

Mais recentemente, a partir da década de 80, começou-se o cultivo mínimo e em seguida o plantio direto, devido ao desgaste do solo ocorrido por influência das tecnologias de produção dos anos 70 e 80, que deixou os solos sem fertilidade. Foram necessários mais de uma década de esforços para mudar esta situação. Muitas organizações se envolveram com este trabalho, desde programas governamentais, como a atuação de organizações de agricultores que propunham outras alternativas (PVR, 2011, 1 Ba).

Nesta mesma perspectiva, pode-se destacar um conjunto de práticas que se distinguem das demais regiões e que prevalecem, de modo geral, influenciando a cultura local. Pode-se listar, por exemplo, as práticas de cooperação, o valor dado à busca de alternativas comunitárias, a preocupação com problemas coletivos, a busca de soluções comuns, a forma de compreender e tratar as questões públicas, a percepção “de que precisam controlar o Estado”, a compreensão de serem “sujeitos de direito”, o embate frente à política pública, bem como o conceito de desenvolvimento que manejam, as relações formativas e celebrativas, os processos educativos que formulam, a intervenção nas práticas de escolarização, preocupados em manter nas novas gerações a continuidade destas concepções, entre outras ações que envolvem a dimensão cultural, política e econômica. Analisam os Sujeitos:

Dos anos 70 até os dias de hoje, as orientações que definiram os rumos do desenvolvimento passaram pelo período da ditadura militar, por leis que influenciaram a questão agrária por subsídios agrícolas, por controle do estado sobre as organizações, pelo êxodo rural que liberou mão de obra para a cidade, para a industrialização urbana no país. Todas estas políticas foram agrupadas como um pacote, que conhecemos por revolução verde (PVR, 2011, 6 A).

Na atividade agrícola, essa característica se revela na concepção de sustentabilidade presente, seja na prática do pousio, para quem possui uma quantidade de terra que permite, na rotação de cultura, na utilização de adubação

verde, na reposição do calcário, no cultivo da produção diversificada e para a subsistência alimentar da família, na proteção de fontes, no reflorestamento, na área legal de reserva, entre outros aspectos. Estes aspectos medeiam a sustentabilidade e a atividade produtiva e são as questões de pauta mais recorrentes de discussão do PVR e que causam as maiores discussões nos encontros. Nas palavras dos Sujeitos do PVR lê-se:

Inicialmente as famílias se dedicavam ao cultivo de milho, fumo, feijão, mandioca e arroz e a criação de galinhas, suínos e vacas de leite e de ovelhas e algumas tinham a criação de aves de corte como fonte de renda. A produção era destinada ao consumo próprio, sendo o excedente comercializado. Na troca, às vezes até sobrava algum dinheiro. Na comercialização dos grãos se reuniam uns 5 ou 6 produtores para completar uma carga de caminhão. O trabalho era feito de forma manual e com tração animal, matracas, enxadas e foice. Eram frequentes os mutirões para plantar e colher. Na década de 70, na região não se tinha cooperativas e a comercialização era em forma de troca com o comerciante (PVR, 2011, 2 Bc).

A partir das demandas da produção, o PVR faz emergir a Associação das Famílias do Projeto Vida na Roça (AFAVIR), que nasce para gerir a patrulha agrícola. Esta constitui-se numa figura jurídica que pode gerir recursos públicos, recebendo a primeira patrulha agrícola por concessão de uso. Após, a Associação fez outras aquisições, compondo uma patrulha com dois tratores, duas carretas trucadas, duas encilhadas, uma plantadeira plantio direto, um pé de pato subsolador, uma gobi, um espalhador de adubo, uma grade de arrastão. Esta Associação gestionava recursos que permitiram comprar outros maquinários agrícolas.

Antes do PVR se tinha exploração em tudo, na produção de leite, então nem se fala. Era muito difícil trabalhar sozinho. Hoje a grande maioria das famílias são associadas em cooperativas, associações, sindicato que foram sendo constituído com o papel de ajudar na organização da produção. Com a organização da comunidade melhorou a produção diminuindo os custos de hora máquina. Com a aquisição da patrulha agrícola, as horas pagas para fazer silagem ficaram mais baratas e hoje mais de 90% das famílias fazem silagem (PVR, 2011, 1 Ca) .

As terras destinadas à produção de pasto foram todas mecanizadas. A patrulha agrícola serviu para diminuir a utilização de mão de obra. A atividade leiteira tornou-se significativa e mecanizou-se. “Entramos em programas que nos estimulam a uma produção maior de leite. Estamos fazendo piquetes e implantando pastagens permanentes, em substituição ao plantio das pastagens de inverno e de verão” (PRV,

2011). É desta forma que estes Sujeitos produzem sua "existência" enquanto constroem relações culturais.

Essa perspectiva de produção da cultura dada na relação dupla que se faz, do homem para com a natureza e do homem para com os outros homens demonstra que é mediante a necessidade de subsistência que os indivíduos se produzem culturalmente e “o fazem como condição de produção de sua existência” (MARX), aspecto presente desde as formas mais primitivas, onde homens e mulheres, diante das necessidades do contexto, incidem sobre a natureza e o fazem de forma interativa, recorrendo ao uso coletivo de ferramentas. Explicita Marx que é por meio desta configuração de relações que vai se dando, seja na divisão do trabalho, na troca de mercadorias, na produção de conhecimentos, que se institui o “princípio da organização social e da história humana”.

Assim, pode-se ver com Marx, no conceito reafirmado por Hall (1981), que a relação do homem com a natureza se dá socialmente, como também se dá a reprodução da sociedade humana, em formas cada vez mais complexas, ou seja, “os seres humanos reproduzem-se a si mesmos como indivíduos sociais e por meio das formas sociais que assumem, definem suas condições materiais”. Desta matriz, surgem outras formas mais elaboradas de organizações sociais, desde a divisão do trabalho, as formas de associação civil e política, ideias e construções teóricas, entre outras dimensões.

Num nível bem diferente, os Sujeitos também reconhecem a importância da organização para as relações produtivas. "Hoje as famílias do PVR é que estão um pouco melhor. Têm água encanada e outras estruturas que facilitaram a vida" (PVR, 2011, 1Cb). No entanto as poucas condições de plantar as terras, pelo alto custo de produção com o adubo e a semente, têm inviabilizado a produção, principalmente de grãos, o que é agravado pela pouca mão de obra, pelos riscos climáticos e pelos preços baixos da produção.

Estes são também os principais fatores que têm levado muitas famílias a buscarem alternativas de trabalho e renda na cidade. “A população rural começou a diminuir drasticamente com o passar dos anos. As pessoas foram saindo em busca de empregos e de estudos na cidade. Há pouco tempo atrás havia até lojas de roupas na comunidade as quais foram fechando” (PVR, 2011, 4 Ba).

Desta mesma forma, os resultados das interconexões entre os Sujeitos em sua prática social vivida como uma totalidade, por seus portadores, pode, segundo Stuart

Hall, ser o melhor meio de captar, dentro da teoria materialista, o conceito de cultura. “Dizendo metaforicamente, a cultura se refere à disposição das formas assumidas pela existência social, diante de determinadas condições históricas”. Assim, a cultura e dentro dela o que é produzido de identidade, não se refere a algo diferente do social, é um aspecto do mesmo fenômeno.

Em *O Capital: Crítica da economia política*, Marx traduz cultura como: “propósito objetivado, ante a existência humana, quando homens concretos diante de condições concretas, se apropriam das produções de natureza, de um modo adaptado a sua próprias necessidades”(Hall, 1981, p.4). Assim, Marx e Engels, mais que utilizar a cultura como um modo descritivo, a veem como resultado da relação, ou domínio do homem sobre a natureza e a capacidade de modificá-la para seu uso, uma forma de conhecimento humano, aperfeiçoado mediante o trabalho social. Mais que um conhecimento abstrato, materializado na produção, complexificado na organização e, acima de tudo, transmitido por meio da linguagem.

No diálogo sobre o que mudou nas comunidades, os sujeitos percebem as investidas do capital e destacam os ensaios e tentativas realizados em forma de resistência.

Nos tempos de hoje, de modo geral, muita coisa mudou nas comunidades. O trabalho é realizado por máquinas e a produção é basicamente voltada para o mercado. Nossas casas e instalações e as formas de trabalho mudaram. Hoje temos uma preocupação maior com o preço dos produtos vendidos e a tentativa de diminuir o veneno é a grande preocupação de muitos. As terras ocupadas hoje foram ganhas de herança dos pais, outras partes foram compradas aos poucos, porém não é fácil comprar terra hoje. De início, as terras eram baratas, hoje são muito caras e mesmo que algum vizinho venda a terra para ir para a cidade, não é nós que conseguimos comprar, são os grandes que vão se apoderando (PVR, 2011, 1 Ea).

O que é percebido pelos Sujeitos do PVR pode ser definido como um momento de investida do capital no campo que gera ainda mais desigualdades sociais, sobretudo porque a articulação entre governos e as classes dominantes converteram a vida do campo em apenas um negócio que cresce e deslumbra os olhares cobiçosos e desumanizantes da burguesia mundial. A concentração da terra e da renda fundiária, o campo como espaço de investimento e de negócios e o desprezo insanável pelas pessoas são os elementos fundantes das empresas capitalistas no agrário brasileiro. É frente a este cenário que o PVR busca resistir e, diante da mediação, vai permitindo ampliar a análise dada pela condição em que historicamente encontram-se inseridos. E é frente a tamanha investida do hostil modo de produção capitalista que as comunidades demonstram que ainda são

organismos vivos. Estas permanecem construindo relações solidárias de cooperação, tecendo reflexões, diálogos, celebrando pequenas conquistas; e assim se fortalecem ao fortalecer o PVR.

Nesta dimensão, um exemplo que pode ser destacado na dimensão da resistência econômica e cultural é a organização em forma de cooperação. No contexto do PVR, encontram-se vários depoimentos que afirmam que a maioria das famílias entregam leite para a Cooperativa de Leite da Agricultura Familiar (CLAF), agregando valor na renda familiar. "As que não se associam à CLAF, buscaram outros laticínios que pagam mais pelo litro de leite e ainda pelo fato de não possuírem tanque de expansão, que aumenta a probabilidade de leite ácido, que não é aceito pela cooperativa" (PVR, 2011). Contudo, ainda há várias famílias que mantêm o sistema bem manual de produção de leite. "Muitas famílias estão com instalações novas, poço semi artesiano, ordenha com vários conjuntos de teteiras"(PVR: 2011, 1Cb).

Todavia é notório também que muitos espaços vão sendo infiltrados pelas empresas que insistem em difundir a ideologia mercadológica às comunidades, propagandeando seus produtos. São sementes híbridas que vão tirando o lugar das crioulas, venenos chamados de fertilizantes que contaminam o solo, inovações diversas que chegam por meio de cursos, dias de campo, oficinas demonstrativas dos produtos, palestras técnicas, ou seja, um aparato de marketing feito por especialistas que buscam vender "seu peixe" e, na retórica marqueteira, atrair os agricultores com promessas vantajosas. Uma investida muito comum são as chamadas empresas "integradoras"³⁴, que buscam atrair os agricultores camponeses, oferecendo-lhes algumas vantagens, normalmente passageiras. Muitos são atraídos, uma vez que as necessidades são muitas e se tornam ainda maiores, quando instigadas pelos valores de consumo que chegam insistentemente, na maioria das vezes trazidos pelas novas gerações, apelos mais abertos ao do consumo difundido pela mídia. E, se em algumas ocasiões as vantagens parecem ser reais, ao ampliar o círculo de adesão, as mesmas vão sendo restringidas.

34 É comum na região encontrarmos galpões de fumo, grandes aviários criadores de frango e ovos ou terras cobertas de plantações de pinos, entre outros; são as chamadas empresas que se denominam Integradoras, que se implantam utilizando-se de toda a estrutura das famílias camponesas (terra, estrutura e o trabalho de toda a família), e que a partir de um contrato impõem suas normas e metas aliando por décadas todo o trabalho da família. O pagamento se dá na entrega do lote dos frangos para serem abatidos no caso do plantio do eucalipto e pinos a um valor de aluguel da terra. Ocorre que toda a dinâmica de vida da família é modificada, integrada no trabalho, tornam-se empregados sem nenhum direito trabalhista, sendo que cada vez que mais agricultores aceitam a integração, menos vão recebendo, pois vão sendo retiradas algumas vantagens não previstas nos contratos, os quais duram anos ou décadas, pois toda estrutura de construção fica financiada, obrigando as famílias a manterem-se na atividade.

Situações que os Sujeitos do PVR avaliam, analisam e delas extraem aprendizados. Reagem e em alguns momentos se organizam para confrontar como foi o caso recente de uma manifestação pública de agricultores, expressando seu descontentamento pela demora na liberação do crédito agrícola.

Na contraposição da postura do capital, há ainda nas comunidades trabalho de mutirão³⁵, especificamente quando se trata de ajudar alguma família com necessidades por doença ou morte de alguma pessoa da família. Ainda se reúnem para celebrar, para rezar, para comemorar aniversários, para realizar casamentos, para batizar os filhos, para enterrar os mortos. É possível, outrossim, ainda encontrar as comunidades reunidas para festejar sem a comercialização de nenhum alimento, apenas com comes e bebes de pratos partilhados pelas famílias. Conta-se sempre com a presença de pais nas reuniões das escolas, sendo que foi possível discutir a proposta de implantação de uma nova educação para os jovens da comunidade. Sempre há ajuda de muitos voluntários para realizar alguns serviços para a escola ou a comunidade. Assim as comunidades possuem sua história escrita no primeiro volume do PVR e nestes últimos tempos reuniram-se várias vezes para sistematizar o segundo momento. Contudo nada tão expressivo como é a prática de garantir a dinâmica do PVR, reunindo-se mensalmente para dar andamento ao projeto, conduzindo o planejado, executando o previsto, avaliando, reajustando ou tornando-se contraditório à proposta.

Na Comunidade de São José do Canoas ocorre até hoje a Festa do Colono, que existe há cerca de 20 anos, a qual começou com uma simples brincadeira dos participantes, de se jogar areia, e de lá para cá a brincadeira transformou-se num almoço comunitário entre os participantes. Todos comem e bebem a vontade. "Tinha vinho caseiro e frutas. Hoje tem carne assada e bebidas, sendo que a bebida cada um leva a sua". A festa não comercializa e não tem objetivo de gerar lucros. Reúne muita gente que compartilha deste propósito, até de outros municípios (PVR, 2011, 3 C).

35 Mutirão é nome dado a reunião de várias famílias para a realização de uma tarefa, por exemplo a colheitas uma safra em uma propriedade. É comum, principalmente quando há casos de doença ou de perda de pessoas da família, como modo de apoio e para realizar um tarefa acumulada, os vizinhos reúnem-se em um grupo 10 a 15 pessoas para realizar as tarefas da família em situação difícil. Anos atrás, a prática era muito mais comum, realizada para grande parte da colheita, onde as famílias faziam escalas e iam de família em família, fazendo o plantio ou a colheita coletivamente. Atualmente acontece em situações bem especiais. Na maioria dos casos são os homens e rapazes que participam, mas há casos em que toda a família se integra, fazendo alimentação conjunta, o que é visto com muito entusiasmo pelas crianças que podem brincar em grupos maiores.

Pode-se perceber que se desenvolvem práticas, cultivam-se valores e formulam-se hábitos de cooperação, resistindo às formas individualistas e competitivas implacáveis ao modo de produção capitalista. Pode-se concluir, dizendo que há uma "experiência" desnuda desde o fazer-pensar destes agricultores camponeses, que se faz pela resistência frente à contraposição dos ditames do projeto do capital. Aposta-se que os Sujeitos do PVR, ao confrontarem estrutura e processo, ou seja, as determinações objetivas dadas pela estrutura e a forma processual como se organizam frente à mesma, aproximam-se do pensamento de Thompson, sendo, assim descrito: "[...] como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida tratam essa experiência em sua consciência e em sua cultura. Thompson, percebe a categoria "experiência" articulada à cultura, dizendo que havia feito uma "descoberta"; descobrira um termo que faltava para que pudesse entender a consciência social" (1987a, p.225-226).

É possível dizer, concordando com o autor, que os Sujeitos do PVR "[...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada" (THOMPSON, 1981, p. 225-226). Cabe reafirmar que o autor entende a cultura como um componente não passivo, fruto da "experiência que chega sem bater à porta" (1987a, p. 17). Segundo ele, caminho para se chegar a uma "consciência de classe", ou seja, não se chega à mesma sem passar por esta dimensão, "sem passar pelas experiências culturais encarnadas nas tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais" (1987a, p. 10). É desta forma que os indivíduos se produzem na interrogação coletiva do mundo e da condição na qual se encontram inseridos.

E quanto à experiência fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis de regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições, ideologias [...] (1981, p. 235).

Raymond Williams (1979) ajuda a pensar nos processos de incorporação e também de emergência do novo, ao falar da cultura dominante, do residual e do emergente. Ele diz que uma das dificuldades para análise da sociedade contemporânea é a dificuldade de apreender a análise do hegemônico em seus

processos ativos e formativos, mas também o caminhar rumo ao transformacional.

Podemos então afirmar que a dominação essencial de determinada classe social na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, pelo poder, e não apenas, ainda que sempre, pela propriedade. Ela se mantém também, inevitavelmente, pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos (WILLIAMS, 2007, p. 14).

A noção de cultura, dentro deste paradigma, permite que se busque, no contexto do PVR, o esforço desenvolvido por esses Sujeitos que realizam uma "experiência" ao assumirem uma relação de indagação reflexiva coletiva frente às condições materiais onde estão inseridos, traçando uma tecitura que lhes permite enxergar a contradição do projeto da grande propriedade.

É também na interpretação desta mesma proposição que Moraes e Müller (2003, p. 12) aglutinam dimensões que, na ambivalência, constituem “um ponto de junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humana”. Nisso, aposta-se que os sujeitos do PVR colocam-se “[...] como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura e [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada” (THOMPSON, 1981, p. 225-226).

Ao entender a cultura nesta perspectiva, esta não pode também separar a cultura das relações produtivas, históricas e econômicas das relações de poder. É essa a orientação básica que Thompson oferta, quando diz que há uma dialética da interação entre economia e valores com que nos identificamos.

[...] verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (1981, p. 235).

Assim, se as ideias, conceitos, proposições surgem do pensamento e precisam ser explicados nos aportes da prática social, é totalmente coerente pensar que precisam ser explicados nos termos da prática material. Desta forma, concordando

com Marx (1964), é coerente compreender que a ideia geral de cultura, de conhecimento e de linguagem possui suas bases na vida material e social, não sendo uma independente da outra.

Neste sentido, é preciso compreender que uma formulação social não é um conjunto de práticas autônomas, mas sim, uma totalidade expressiva em que a necessidade se dá pelos “processos ativos de vida” diante das condições, pressupostos e limites materiais concretos que se dão independentes de sua vontade.

Situações e procedimentos produzidos pelas classes subalternas, num viés, conforme a experiência vem tratando, objetivadas pela prática social, apresentam um conteúdo de classe. Argumenta Hall:

[...] as classes dominadas, que em suas próprias bases objetivas no sistema de relações produtivas, assim como suas próprias forças definidas da vida social e práticas de classe mantêm como uma estrutura separada, distinta, densa e coerciva, uma cultura incorporada de classe, sem dúvida, contida (1981,p.4).

Considerando que há contida uma cultura de classe e avançando um pouco mais, é preciso pensar a cultura na perspectiva da contra-hegemonia. Travam-se disputas, mas também formulam-se “identidades revolucionárias” rumo à “consciência de classe”. Buscar-se-á, no andamento do trabalho, voltar ao conceito de cultura, utilizando o pensamento de Antonio Gramsci, o qual traz uma grande contribuição, especialmente no que se refere à formação da consciência revolucionária e à práxis, como resultado da ação transformadora dos homens.

1.4 TECENDO ANÁLISE DO PVR ENTRE A "AGRI CULTURA" E O "AGRO NEGÓCIO": A EXPERIÊNCIA DE RESISTIR

As profundas mudanças de ordem estrutural desenvolvidas entre os anos de 1950 a 1970 e que ocorrem novamente nestas duas últimas décadas, com a emergência do chamado agronegócio são altamente impactantes nas relações produtivas que envolvem o modo de vida camponês. Imposições que também geram reações, resistência, lutas e ações dos movimentos sociais, e é nesse meio, no seio do próprio poder hegemônico do capitalismo, que gera também força de mobilização e organização que se vai buscar nuances que levam a identificar como os Sujeitos do

PVR produzem sua análise sobre os processos determinados pelo capital.

Dentro desta perspectiva, é necessário evidenciar um conceito que jamais desaparecerá no modo de produção capitalista e que não pode ser negligenciado. É a existência das classes sociais na sociedade. Toma-se, por ora, a afirmação de Frigotto (2011, p. 19):

As classes sociais não são uma invenção arbitrária e nem uma coisa. São produtos históricos de relações sociais de poder, de forma e de violência que cindem o gênero humano. A sociedade ou modo de produção capitalista se constitui, no seu fundamentos estrutural, por duas classes fundamentais e por frações e grupos sociais a elas articuladas: os proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os trabalhadores interditados de terem esses meios e de disporem somente de sua força de trabalho para ser negociada, em troca de bens essenciais à sua reprodução ou de remuneração monetária que lhes faculte, quando alguém compra esta força de trabalho, a comprar seus meio de vida. O antagonismo de interesses com a classe detentora do capital, tenha-se ou não a consciência do mesmo, também não é arbitrário, mas expressa o modo estrutural de relações sociais que impedem, interditam ou mutilam os direitos mais elementares da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2011, p. 19 in: MUNARIN et al. (Org.), 2011).

Pode-se ainda argumentar que não passa de 250 anos, que a palavra classe social não tinha outro sentido senão o atribuído para classificar animais, vegetais, etc, não grupos humano. Porém, o modo de produção capitalista, cujos fundamentos estruturam-se numa relação de exploração, geradora de *mais valia* a favor dos *Donos dos Meios de Produção* leva a palavra se consubstanciar dentro de outra forma. Por outro lado, como mostra Frigotto, os Trabalhadores Assalariados, ao vender o que lhes resta, sua força de trabalho, não lhes é assegurado o direitos básico a si e a sua prole. É diante desta relação antagônica que emergem interesses comuns, levando os trabalhadoras articularem-se em torno de uma identidade coletiva elementar, a Classe Trabalhadora.

É esta dimensão que leva reafirmar tese de Thompson (1887a), o qual, a partir do estudo da classe operária inglesa, demonstra que "a experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram ou entraram involuntariamente" (p.10). Thompson, ao analisar a vida dos seres humanos desde a concretude dos séculos XVII e XVIII, destaca como as fábricas se interpõem às "vidas organizadas", à natureza, ao processo histórico naquele momento da história. Dali formula o conceito de classe social com base na experiência vivida por grupos independentemente de sua vontade, ou seja, por conta

das mudanças no modo de produção capitalista.

Considerando esta perspectiva, o Brasil tem a história fundiária cunhada pelas concentrações de terra e de riqueza. É uma das poucas nações que já na metade do século passado, passa a integrar a agricultura à indústria, subordinando-a, seja pelo consumo dos produtos industrializados adquiridos, ou pelo fornecimento da matéria-prima da agricultura à indústria. Os sujeitos do PVR, em sua análise, conseguem visualizar esta condição: "Nós agricultores produzimos para dar lucro para a indústria: a) quando consumimos produtos da indústria; b) ao produzir a matéria-prima que a indústria precisa; c) ao fornecer mão de obra barata, originária das famílias excluídas do campo"(PVR, 2011, 1Da).

O que ocorre é que há uma dupla relação de interesses por parte da burguesia industrial e seus acúmulos, tanto com o que gerava demandas de consumo, quanto com o que ia sendo imprimido como "subsídio" ao modo de produzir do camponês, por meio das unidades de produção familiares. Os seja, os camponeses, mesmo produzindo por conta própria, sem serem assalariados, passam a ser dependentes, estando também integrados ao desenvolvimento industrial, seja como consumidores de bens industriais ou como fornecedores de matérias-primas para a agroindústria. Por outro lado, não houve um processo de reforma agrária massivo, como de modo geral houve nos países desenvolvidos, ocorreu apenas de modo parcial, mediante muita luta organizada.

A partir da década de 1990, houve uma mudança no modo predominante de acumulação do capitalismo. Quem passa a dominar a economia é o capital financeiro e as corporações transnacionais, que internacionalizaram o controle da produção e dos mercados. Cria-se o agronegócio, um sistema que tem a seu favor a aplicação intensiva do capital, com base na produção de tecnologias que abrangem todo o sistema econômico do país. Neste sentido, o país passa por inúmeras mudanças tecnológicas, todavia estas geram contradição de toda ordem, colocando-se inteiramente a serviço do modo de produção capitalista. Conforme Fernandes, "de tal maneira que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade" (2008, p. 48).

O sistema adotado pelo agronegócio tem obtido resultados financeiros altamente lucrativos, fazendo escolha pela comercialização de produtos para exportação, em detrimento dos produtos de consumo alimentar e da indiferença com a dominação

exercida pelas empresas capitalistas transnacionais no agrário brasileiro. "Essa concentração de renda e da riqueza pelas empresas capitalistas no campo vem se concretizando, como outrora no período colonial, com o apoio massivo das políticas públicas governamentais. Seus negócios caminham *pari passu* com os negócios dos governos" (CARVALHO³⁶, 2013, p.1).

O autor afirma que a opção em termos de favorecimento político dos governos às grandes empresas nacionais e estrangeiras não apenas compromete a nação quanto à soberania alimentar, mas é também responsável pela acumulação de lucro, via espoliação dos recursos naturais e exploração dos trabalhadores do país. Ressalta que o agronegócio resolve a necessidade de acumulação do capital, não necessitando mais da subordinação massiva dos camponeses, apenas de uma parcela cada vez mais restrita e seletiva, propondo, inclusive, um esvaziamento da população do campo, bem como a disputa pelos territórios tradicionalmente ocupados pelas comunidades camponesas e indígenas.

Em seu estudo, Carvalho argumenta que, para o Brasil, a crise que se abateu sobre o capitalismo financeiro internacional (2008) teve um efeito contraditório. Com a geração de um grande volume de capital fictício, investidores, para evitar o risco de perda, recorrem ao Brasil. Abrigam-se no país entre 2008 a 2013, em torno de 200 bilhões de dólares por ano, um contexto histórico onde prevalece a acumulação via espoliação. Junto à apropriação da terra, as corporações fizeram uso também das empresas e comercialização de produtos agropecuários³⁷. Nesse viés, um exemplo a ser destacado é com o setor sucroalcooleiro, onde em apenas três anos o capital estrangeiro passou a controlar 58% de todas as terras de cana de açúcar e as usinas de açúcar e etanol. Atualmente as empresas Bunge, Cargill e Shell controlam

36 Para explicitar a investida do capital no campo, a qual cerceia o Campesinato e funda as preocupações dos Sujeitos do PVR, serão utilizados os estudos de Horácio Martins de Carvalho, um Engenheiro Agrônomo, Curitibano/PR, que é consultor dos movimentos e organizações sociais populares no campo, autor de vários textos sobre o campesinato, planejamento e organização social no campo.

37 A oligopolização da oferta e comercialização de produtos agropecuários por apenas 10 grandes empresas transnacionais (Bunge Alimentos, Cargill, Souza Cruz, Sadia [antes da fusão com a Perdigão], Brasil Foods [Fusão Sadia com Perdigão], Unilever, Copersucar, JBS, Nestlé e ADM). Esse grupo de empresas transnacionais alcançou 59,9 % do Valor Bruto da Produção – VBP agropecuária do país na safra 2009/2010. [...] Somente no primeiro semestre de 2012 corporações estrangeiras adquiriram 167 empresas de capital nacional, na maior liquidação de empresas privadas brasileiras, num único semestre de toda a história do país, batendo o recorde do primeiro semestre de 2011 (94 empresas desnacionalizadas). Isso não é de se surpreender, considerando-se que o mercado global de *commodities* é controlado por apenas dez (10) grandes empresas transnacionais: Vitol, Glencore, Trafigura, Cargill, Gunvor, ADM, Noble, Mercuria, Bunge e Phibro (CARVALHO, 2013, p. 5):

todo o setor (CARVALHO, 2013).

Do mesmo modo, desencadeou-se no país uma corrida em torno da "apropriação massiva de terras pelo capital, a qual foi acompanhada de sua exploração para fins de produção (*commodities*) para agro exportação" (2013, p.5). Em 2010, apenas quatro grupos de produtos agropecuários e florestais responderam por 75% das exportações brasileiras de produtos de origem rural: soja e derivados, 22 %; carne e couros, 25%; madeira, celulose e papel, 17%; açúcar e álcool, 11%.³⁸ (2013). O autor fundamenta a pesquisa nos dados compilados por Assis Moreira, no artigo³⁹ *Uma corrida por terras de emergentes* (2012).

A corrida por terras agrícolas levou investidores estrangeiros a adquirirem pelo menos 83 milhões de hectares em países em desenvolvimento entre 2000 e 2010, segundo o Deutsche Bank. O total equivale a 1,7% da área agricultável global e é muito superior aos 50 milhões de hectares utilizados para o plantio de grãos no Brasil na safra 2012/13. O Brasil é um dos alvos da cobiça estrangeira, liderada por China, Arábia Saudita, Kuwait, Qatar, Bahrein e investidores dos EUA. As compras de terras brasileiras somaram 2,6 milhões de hectares no período. Para o banco, o objetivo dos investidores é garantir acesso a alimentos e água (apud CARVALHO, 2013, p.5).

Essa concentração demonstra que tanto a ocupação da terra como os produtos a serem plantados estão sendo determinados pelos interesses oligopolistas dessas empresas. É nesta condição que o Brasil se torna a oitava economia mundial, reconhecida por atingir as mais altas taxas de crescimento do mundo saído da categoria de país em desenvolvimento, para tornar-se um país em emergência. Todavia, ao lado de um dos índices de GINI mais elevados do mundo (0,86%), a concentração da terra continua a se processar, sendo que no momento atual, 1% dos proprietários concentra 46% das terras do país. Ou seja, está-se entre os países com maiores desigualdades do mundo, onde 50% da população mais pobre detêm apenas 10% da renda, enquanto os 5% mais ricos possuem 20% da renda (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 1999, p. 49).

Pode-se ainda constatar com Eduardo Galeano que "o modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo" (2015, 18). O autor

38 Doing Agribusiness in Brazil _ PwC.com.br., 2012 Adaptado por PwC Agribusiness Research & Knowledge Center, p. 16; fontes CEPEA, MDIC/SECEX (2011).

39 Assis Moreira. *Uma corrida por terras de emergentes*. Valor Econômico, 16 de novembro de 2012.

destaca a condição da América Latina com a obra clássica *As veias Abertas da América Latina*, escrito há quarenta anos. Na reedição da obra, traduzida por Sérgio Faraco, Eduardo Galeano lamenta que a obra não tenha perdido a atualidade na versão brasileira e novamente adverte que estamos nos negando a escutar as vozes sofridas da América Latina. Seguimos guiados pela voz de quem manda e nos submetemos para entrar no mundo, o que significa, para o autor, entrar no mercado, "o mundo é o mercado. O mercado mundial, onde se compram países. Nada de novo América Latina nasceu para obedecê-lo, quando o mercado mundial ainda não se chamava assim, e aos trancos e barrancos continuamos atados ao dever da obediência" (GALEANO, 2015, p.5).

No Brasil, as mudanças que vieram sendo implantadas na agricultura, alicerçadas ao modelo chamado agronegócio, reforçaram a dependência aos países compradores e os agricultores tornam-se cada vez mais dependentes dos bancos fornecedores de crédito e das empresas transnacionais, as quais impõem suas políticas controladoras dos preços e dos mercados nacional e internacional.

Essa triste rotina dos séculos começou com o ouro e a prata, e seguiu com o açúcar, o tabaco, o guano, o salitre, o cobre, o estanho, a borracha, o cacau, a banana, o café o petróleo... O que nos legaram esses esplendores? Nem herança nem bonança. Jardins transformados em desertos, campos abandonados, montanhas esburacadas, águas estagnadas, longas caravanas de infelizes condenados à morte precoce e palácios vazios onde deambulam os fantasmas. Agora é a vez da soja transgênica, dos falsos bosques de celulose e do novo cardápio dos automóveis, que já não comem apenas petróleo ou gás, mas também milho e cana-de-açúcar de imensas plantações. Dar de comer aos carros é mais importante do que dar de comer às pessoas. E outra vez voltam as glórias efêmeras, que ao som de suas trombetas nos anunciam grandes desgraças (GALEANO, 2015, p.5-6).

Fernandes (2008, p.47- 48) afirma que "a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para *modernizá-la*". Para o autor, era necessário recriar a leitura já feita pela sociedade, de que o latifúndio era improdutivo. Afirma: "É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias" (2008, p.47). A utilização dos organismos geneticamente modificados, os transgênicos, acompanhada de seu pacote químico e do trabalho assalariado no espaço rural, sendo as principais estratégias do novo sistema, gera a concentração da propriedade da terra

e a destruição do campesinato.

Em busca de uma formulação mais concisa do conceito de agronegócio, tem-se o chamado *agribusiness* de John Davis e Ray Goldberg, publicado em 1957. Para os autores, *agribusiness* é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. Desde a construção do conceito, um novo elemento passou a fazer parte do complexo: a produção de tecnologias para atender a todo o sistema. O movimento deste complexo e suas políticas formam um modelo de desenvolvimento controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais sistema de *commodities* e com diversos setores da economia. Essa condição confere às transnacionais do agronegócio um poder extraordinário que possibilita a manipulação dos processos em todos os sistemas do complexo.

A interferência do agronegócio causa impactos destruidores também junto às comunidades rurais do PVR. A mesma é analisada da seguinte forma, pelos Sujeitos:

Tudo é determinado pelo mercado, só produzimos o que o mercado quer. O mercado cria uma necessidade de padronização e os agricultores seguem, já que há um processo de convencimento. Para isso, são criadas normativas que enquadram os pequenos produtores e se esses não podem se adequar caem fora do mercado. Para as empresas não tem problema, pois um grande produtor dá conta de produzir por vários pequenos. Nisso entram os mono cultivos e o alto consumo de agrotóxicos que, conseqüentemente, diminuem a qualidade da nossa alimentação e afetam a natureza (PVR, 2011, 7Aa).

Pode-se verificar que, se no trabalho fordista, o trabalhador dispndia um fragmento do trabalho descolado do todo, perdendo de vista “a unidade do produto como mercadoria que não coincidia mais com sua unidade de valor de uso” (MARX, 2003, p. 203), de forma um tanto semelhante, o agricultor exerce seu trabalho controlado por agências externas, sem noção de que rumo o mesmo tomará, colocando-se a serviço de uma estratégia que o torna alienado frente ao processo produtivo. Ou seja, trabalhadores que são quem, com o seu trabalho, criam o valor das mercadorias, ficam sem seu direito de definir o valor das mesmas.

Agrega-se ainda à análise, o que se faz com a tecnologia, a qual deveria colaborar para aumentar a qualidade de vida dos agricultores, gerar facilidade, renda, cujos trabalhadores, em especial os do trabalho árduo (braçal, pesado), poderiam ser beneficiados, mediante a aceleração do trabalho, concedendo mais tempo para

atividades que enriqueceriam a existência humana. No entanto, ao contrário, a mesma traz às comunidades rurais muita insegurança, perda de autonomia, endividamento, êxodo e exclusão do campo, fruto da apropriação dos benefícios da mesma por alguns que intensificam a exploração e o acúmulo de riqueza, usufruindo da tecnologia de forma privada. Alijado por conta do processo, o agricultor, com o trabalho associado à tecnologia, semelhantemente ao trabalho "alienado" da fábrica, como indaga Karl Marx, "confronta-o, como algo exterior a ele". Na voz dos Sujeitos do PVR, pode-se identificar aspecto semelhante.

Os agricultores vêm sendo expulsos do campo, já que não conseguem acompanhar a modernização. Hoje, quem define os rumos para a agricultura são os grandes países, nós só cumprimos com o definido, mesmo não sendo nosso projeto. Cada vez mais, com o passar do tempo, tem ficado pior para o agricultor (PVR, 2011, 7Ab).

Nesse contexto, as desigualdades sociais no campo brasileiro e a concentração da terra tendem a crescer, "sobretudo porque a articulação entre governos e as classes dominantes convertem a vida do campo em apenas um negócio que cresce e deslumbra os olhares cobiçosos e desumanizantes da burguesia mundial" (CARVALHO, 2013, p.4). A concentração da terra, da renda, da riqueza e o desprezo insanável pelas pessoas são os elementos fundantes do "que-fazer" das empresas capitalistas no agrário brasileiro. Nesta perspectiva, dados estatísticos sobre imóveis rurais obtidos pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA para os anos de 2003 e 2010, evidenciam que o agronegócio aumentou a concentração da terra em grandes propriedades, um caminho que se reafirma historicamente no Brasil. De 2003 a 2010 as grandes propriedades ampliaram a área total dos imóveis desse estrato, em 104 milhões de hectares. O aumento nesse período do número desses imóveis foi de 18.052 unidades, sendo bem provável que essa expansão da área total das grandes propriedades tenha sido consequência do avanço da fronteira agrícola, em especial sobre os cerrados e a região amazônica (CARVALHO, 2013, p.2).

Essa acumulação via espoliação do campo no Brasil contemporâneo é resultante de um pacto estratégico da economia política entre o grande capital agroindustrial, o sistema de crédito público, a agricultura, a agroindústria, a propriedade fundiária e o Estado (DELGADO, 2012).

Um exemplo desse pacto estratégico da economia política pode ser ilustrado

pela notícia⁴⁰ (em 29 de maio de 2013), que retrata o lançamento pelo Governo Federal do edital, no valor de R\$ 1 bilhão, para financiar projetos de agronegócio. Edital esse que faz parte da primeira de três rodadas, estas no valor total de R\$ 3 bilhões do Programa Inova Agro, onde 56,12% do total dos imóveis eram considerados em 2010 como de grande propriedade (INCRA) e 22 mil estabelecimentos rurais com renda bruta superior a 200 smm (IBGE, 2006) representando 0,43% do total dos estabelecimentos que auferiram 51,34 % do total da renda bruta. [...] O agronegócio é o principal responsável pelo superávit da balança comercial brasileira, representando 37% do valor total das exportações do país⁴¹.

Nesse viés, a questão do crédito para os camponeses ou pequenos agricultores tem sido motivo de grandes preocupações, debates, reivindicações, tanto no que se refere ao acesso como ao endividamento. Veja-se a preocupação analisada pelos sujeitos do PVR da seguinte forma:

Outro limite que temos é com relação ao crédito, hoje grande parte dos agricultores estão endividados, acabam tendo que se desfazer de seus bens para pagar o banco. Sabemos que ter acesso ao crédito é bom, mas quando conseguimos pagar. [...] mas, com certeza, é muito melhor para os bancos, laticínios, veterinárias, que ficam com quase todo o financiado. Precisamos ficar atentos, pois, com a facilidade de crédito é muito fácil se endividar e difícil sair da dívida (PVR, 2011, 1Cc).

Conforme se vinha apontando, está presente a postura de submissão dos governos ao capital financeiro, que corrói a sensatez e o torna cativo às empresas transnacionais de insumos, em especial aquelas que oferecem sementes geneticamente modificadas, sejam elas as transgênicas, sejam as mutagênicas, as mesmas são respaldadas por setores que cerceiam o Estado, tornando-o subalterno aos interesses dominantes. Por mais que resistam, os agricultores camponeses tornaram-se cada vez mais dependentes do crédito bancário, das tecnologias externas a seu agroecossistema, perdendo a tradição de produzir alimentos para subsistência e adotando práticas ligadas à monocultura. Perdendo a riqueza e a diversidade de seu

40 <http://oglobo.globo.com/economia/governo-lanca-edital-de-1-bilhao-para-financiar-projetos-de-agronegocio-85339142Ui6odV5e>

41 Doing Agribusiness in Brazil. PwC.com.br., 2012 Adaptado por PwC Agribusiness Research & Knowledge Center, p. 16; fontes CEPEA, MDIC/SECEX (2011).

sistema produtivo e cultural, reduziram sua qualidade de vida e obtiveram uma renda menor, mesmo com maiores ganhos na produção.

Neste modelo, estamos cada vez mais alienados, correndo em busca do lucro, produzimos para vender e esquecemos de produzir para comer. (...) Nós da pequena agricultura temos que ter outras perspectivas, ter outras alternativas de produção para além do leite e do fumo. O avanço das tecnologias não significa uma melhor qualidade do alimento e nem mais alimento. Também não significa que a natureza é preservada, pelo contrário não estão preocupados com a natureza (PVR, 2011, 3C).

É certo que a concepção de mundo do camponês e o que é proposto pelo agronegócio é totalmente antagônico, mais que diferente, é divergente, afirma Carvalho (2013). A negação econômica e social da reprodução social dos camponeses e a prática da sua desterritorialização pela expansão capitalista no campo tem sido cruel. Aos que resistem tem sido apresentada a alternativa de mudança do modo de produção familiar para o assalariamento, cada vez está mais presente a busca pelo trabalho nas grandes fazendas ou mesmo nas indústrias, mesmo havendo terra.

E os povos laboriosos do campo, como a massa de camponeses, os ribeirinhos, os extrativistas, os quilombolas e os povos indígenas camponeizados, são mal vistos pelos empresários do agronegócio, não apenas porque são diferentes dos capitalistas, mas, sobretudo, por considerarem como o centro das suas racionalidades e emoções a reprodução social da família e não o lucro; por serem persistentes e duradouros no seu modo distinto de produção, de extrativismo e de viver; por desfrutarem uma relação amorosa com a natureza (CARVALHO, 2013, p. 2).

As empresas capitalistas agrárias, por sua vez, procuram incutir a ideologia, passando a ideia de que o modelo de produção tecnológico que praticam é a única via que permitiria a geração de elevada renda.

O planejamento de propriedade é uma prioridade desde o início do projeto, mas enquanto não conseguirmos uma pessoa liberada para acompanhar as famílias fica difícil avançar. A política de Ater garante que cooperativas tenham o acompanhamento de um técnico, seria uma possibilidade entrar em contato com a Cooperiguaçu para encaminhar um projeto. As Cooperativas seriam uma solução, mas isso temos que ter cuidado, temos muito que aprender?(...) Temos que analisar bem, ela pode nos beneficiar, mas nós é que temos que ter as rédias na mão (PVR, 2011, 3 D).

De modo geral, a presença da assistência técnica, quando apoiada por empresas agroquímicas, aliena e tira ainda mais a autonomia dos agricultores. O capital financeiro otimiza seus lucros ao incrementar seus investimentos em grandes empresas capitalistas, a partir de estratégias de negócios, dentre elas aperfeiçoando o sistema que integra toda a cadeia de produção, assistência técnica, industrialização dos setores agroalimentares e florestais, investindo na aquisição e/ou arrendamento de terras. Esta, de uso burguês, é espoliativa aos recursos naturais e, em especial, das terras agricultáveis no país. Sem visualizar alternativas, indagam os sujeitos:

[...] Até quando a natureza vai suportar tanta depravação? Enquanto PVR, qual o nosso projeto, o que queremos para nossos jovens? Que outras alternativas temos para continuar no campo? O que podemos fazer para continuar com a produção do leite, já que estamos ouvindo que isso terá curto prazo? Uma questão urgente para a agricultura é discutir a sustentabilidade, pois a natureza não vai aguentar muito tempo"(PVR, 2011, 7 Ac).

Não é compatível nesse modelo dominante imposto à agricultura, qualquer relação com a natureza e com os trabalhadores, que não se baseie na acumulação via espoliação dos recursos naturais e a subalternização dos camponeses aos seus interesses de classe.

A relação homem natureza é amplamente analisada por Stuart Hall (1981), o qual traz presente os fundamentos marxianos em *Ideologia Alemã* (1988), onde Marx trata da dupla relação do homem com a natureza e com outros homens. Para Marx, os homens intervêm na natureza e a utilizam, com ajuda de determinadas ferramentas para reproduzir as condições materiais de existência. Porém, em o *Capital I* (1968, p. 361), Marx passa a advertir que há uma inversão nessa relação: "Aqui, a cultura é o crescimento acumulado do poder do homem sobre a natureza". Materializa-se, assim, outra natureza, passando a ocupar instrumentos e práticas de trabalho e por meio dos signos, do pensamento, do conhecimento e da linguagem torna-se determinante". Argumenta que, desta forma, passa-se de uma generalização a outra, ou seja, assume-se uma "segunda natureza", a qual seria externa ao homem. (WOOLFSON, 1976 apud HALL, 1981, p.4).

Este aspecto leva a revisitar a obra *O Homem e o Mundo Natural* de Keith Thomas (1988)⁴², que demonstra, pelo viés antropológico, como se instituiu um

42 THOMAS, Keith na obra, *O Homem e o Mundo Natural*, no capítulo *O Dilema Humano* traz inúmeras situações, fatos, recortes literários que demonstram como a humanidade foi formulando o pensamento na relação homem natureza.

paradigma presente ainda nos dias de hoje na relação “homem e natureza”. No capítulo *Lavoura ou Terra Inculta?* Thomas aponta esta raiz que se chamará de racionalismo produtivista, e que se manifesta muito fortemente no modelo imposto para o campo nos tempos atuais. O autor resgata o imaginário construído historicamente pelo perpassar dos séculos. Referindo-se aos *propagandistas agrícolas* dos séculos XVI e XVII, o autor atenta para o pensamento que advinha da condenação da quantidade de charqueadas, montanhas e pântanos não lavrados, “símbolo vivo do que merece ser condenado” (p.302). Uma visão de que diz: “eles queriam eliminar o feto, o tojo e a giesta; louvavam o solo que a duras penas fora limpo ou conquistado à mata, aos arbustos, giestas e tufos” (p.302). Esta racionalidade aproxima a visão de beleza à expropriação dos recursos, à terra limpa, o que se sabe, que não é o princípio da sustentabilidade ambiental. Esta leitura vai prevalecer por séculos e avança fronteiras agrícolas, estando presente a ideia de que os recursos naturais são inesgotável. Segue o autor: “as antigas terras de pastagem juncosas deviam ser aradas e drenadas: os parques de cervos eram um desperdício e havia reservas florestais e de caça em demasia” (p.303). Havia a expressão “vastidão estéril”, áreas que para o avanço necessitavam urgentemente ser cultivadas. “Um terreno não cultivado, refletia Timothy Nourse em 1700, era a suma exata da natureza degenerada”(p.303). Assim no século XVI, a ênfase ao cultivo da terra recaía como símbolo de beleza e modernidade. Neste parâmetro, é ilustrativa a passagem do autor, quando trata das formas cada vez mais regulares que ia perfazendo o conceito de beleza simetria e, ainda, “representa um meio agradável de impor a ordem humana ao mundo natural desordenado” (p.304). Outro aspecto foi a influência no gosto arquitetônico que passou do gótico para o clássico. “[...]a beleza requer que as sebes estejam corretamente alinhadas [...] o que assim será mais agradável ao olhar, será também, mais barato e conveniente; as linhas retas são mais curtas e os edifícios góticos são muitíssimo mais caros do que a majestosa simplicidade da arquitetura grega” (p. 305). Pode-se atribuir ainda a visão de um imaginário que vai substituindo a sutileza da arte pela visão da produtividade. “Durante todo o século XVIII e alguns tempo ainda, os aprimoradores continuavam a louvar essa paisagem uniforme de opulência e produtividade e a deplorar as vastidões não cultivadas” (p.305).

No capítulo *O Dilema Humano*, Thomas demonstra que os períodos geraram sentimentos que tornar-se-ia difícil os homens manterem os métodos que garantiriam

a dominação de sua espécie. Enquanto cresce desenfreadamente um aumento incalculável de conforto, bem-estar e busca da felicidade material, a quem detém o poder, acelera-se uma impiedosa exploração de outras formas de vida animada, gerando assim, conflitos crescentes entre as novas sensibilidades e os fundamentos materiais da sociedade humana. "[...] tais sensibilidades refletem o desconforto gerado pelo progresso da civilização humana " (p.302).

Assim, torna-se possível afirmar que a relação homem natureza é uma das grandes contradições da civilização moderna, e que é a nós feita a conclamação de specular as consequências e buscar formas de reverter a concepção.

O disparate se amplia ao situarmos na dimensão do movimento mais amplo da luta de classes, dado pelo antagonismo entre capital e trabalho. Na visão de Marx, o que integra a construção teórica sobre a "gênese da renda da terra", é uma proposição que tem a ver com a reprodução do capital na produção agrícola. Marx chega à tese da natureza insustentável da agricultura capitalista, indicando sua superação como um dos principais desafios de construção da futura sociedade. Pensar e lutar por esta superação no modo de produção capitalista implica entender o que se produz em termos de contradições específicas da agricultura dentro de cada formação social regida por esse modo de produção.

Em outras palavras, significa dizer que as transformações do modo de produção incluem uma mudança específica na lógica de desenvolvimento das forças produtivas e na forma de produção agrícola, principalmente a que está voltada à produção de alimentos, categoria essencial na constituição de identidade do camponês, cuja "lógica de fazer agricultura pode ser definida hoje a dos "guardiões da agrobiodiversidade" (CARVALHO, 2013).

Cabe destacar que estas contradições geram impactos tanto de ordem ambiental, como também social, política, econômica e, entre outros, desequilíbrios. Ao modo de vida camponês causam grande erosão do conhecimento tradicional, o que gera perda da autonomia do agricultor no cultivo da produção. O que se percebe é que muitos agricultores já não sabem mais produzir e armazenar a semente crioula, cultivar a terra sem insumos, cultivar e preparar os alimentos que consomem, diversificar sua alimentação, ou seja, entre os impactos negativos está o aumento da dependência aos produtos químicos e industrializados e a perda das relações comunitárias, conseqüentemente aumentando a competitividade entre os agricultores.

Diante dessas dificuldades, os Sujeitos do PVR refletem, analisam e tentam buscar soluções, a partir das potencialidades que encontram no PVR.

Já fizemos a conta de quanto produzimos, quanto consumimos e quanto temos de sobra? Cada vez mais estamos vendo que a produção de alimentos gera mais renda do que a produção principal (grãos) da Unidade de Produção e Vida Familiar (UPVF), então muitas famílias passaram a aumentar a produção do auto consumo e comercializam o excedente (PVR, 2011, 6A).

Ao fazerem um estudo sobre os dez anos de andamento do PVR, foi constatado que o mesmo está contribuindo com a melhoria econômica da comunidade. Em síntese os Sujeitos elencam as seguintes proposições:

Precisamos fazer ações que nos levem a produzir para o autoconsumo, assim diminuiriam os gastos e teríamos mais saúde. [...] Uma outra possibilidade é a diversificação da produção. Podemos pensar também em produzir para entregar para os programas de Merenda Escolar, Fome Zero, o PVR poderia se organizar para fazer a entrega, para isso alguém teria que organizar. Isso poderia ser um trabalho que os jovens poderiam organizar. Traria uma renda extra para as famílias e não gera gastos. (PVR, 2011, 3 D a).

A forma como os Sujeitos do PVR refletem, com explicações sobre sua prática social nas dimensões que envolvem as relações produtivas, está assentada na reflexão sistemática provinda da análise das situações materiais concretas expressas pelo movimento, em que aferem a participação ativa de seus membros, produzindo uma narrativa capaz de interpretar a realidade, o que lhes possibilita interrogar as condições onde estão inseridos e, coletivamente, formular possíveis alternativas. Constroem *nixos* produtores de consciência, ao desvendarem as relações produtivas e as condições em que se encontram inseridos, o que os leva a buscar formas possíveis de resistência; é o tomar consciência de estar no mundo.

Entretanto é preciso considerar que se está imerso em uma acirrada luta de classe e o confronto de lógicas entre a agricultura capitalista e a agricultura camponesa está posto. A investida dos intelectuais do agronegócio, a força ideológica, somada ao aparato econômico de que são possuidores, é proporcionalmente desigual entre uma e outra, sendo ainda esta potencializada pelo domínio da força política do Estado em países como o Brasil, como se viu anteriormente, num momento em que há uma investida no capital e na economia mundial que se volta a este viés.

Contesta-se tanto a produção da ideologia difundida pelo agronegócio de "modernização tecnológica", como a incongruência da utilização intensiva do uso de agrotóxicos e de insumos artificiais, mediante as campanhas de conscientização e exigências civilizadas da saúde e sanidade dos alimentos e dos recursos naturais utilizados, buscando educar o conjunto da população para padrões culturais focados no "valor de uso do alimento saudável" (DELGADO, 2012, p. 120). A tendência, enquanto reprodução do capital, é de que se mantenha a lógica dominante de produção de alimentos em grande escala, produzidos com o uso de agrotóxicos, e se criem "nichos de mercado" de produção orgânica, tornando estes alimentos mercadoria de alto custo, disponíveis apenas a um mercado exigente, não acessível aos trabalhadores dos setores populares. Neste sentido, o autor alerta, apontando a existência do confronto, justamente na forma como a lógica da agricultura camponesa possa se desenvolver e ampliar na produção do "alimento saudável". Diante da situação, recorre-se à intelectual orgânica do MST, quando explicita este confronto de lógicas e aponta a hegemonia da agricultura capitalista:

O confronto de lógicas está posto e a hegemonia da agricultura capitalista ainda está dada. Nesse quadro de contradições em movimento precisamos ter a capacidade de apreender no próprio interior do confronto, que acontece na necessária "impureza" das práticas realmente existentes, quais as tendências do movimento real que efetivamente projetam futuro. E lembrando com Marx (na síntese de Barata-Moura, 1997, p. 123) que o movimento tendencial, no seu curso e contra-curso, está materialmente fundado, não de forma mecânica, linear, simplista, mas nos termos de uma concreção que inclui e concita a própria intervenção prática consciente dos humanos (CARDART, 2013, p.13).

Na mesma proposição, buscar-se-á a aproximação da análise referida por Stuart Hall (1981) em *A Cultura, os Meios de Comunicação e o efeito ideológico*, quando referencia a análise na *A Ideologia Alemã* de Marx. Para Hall (p.4), é nessa obra que Marx "detalha as formulações germinais" da tomada de consciência, para a qual argumenta: As ideias, conceitos, etc surgem "no pensamento", porém devem ser explicados em termos da prática material, não seu reverso". Essa é a concepção do Materialismo Histórico. Afirma Hall: "Uma ideia totalmente de acordo com a cultura, conhecimento e linguagem que tem em sua base a vida material e social e não são independentes ou autônomos a ela" (p. 4).

Hall apoia-se nas indagações de Thompson (1960), que põe a olho nu o que faz a classe subalterna submeter-se tão cegamente à ideologia dominante. Apresenta-

a como uma leitura de mundo "distorcido". O instrumento que leva os homens a elaborarem relatos e explicações que, em vez de dar sentido ao seu mundo, lhes tomam a consciência, amara-nos e oprimem, ao invés de os libertarem. Indaga: "Como pode o pensamento ocultar aspectos de suas condições reais ao invés de clareá-las?" (p. 4). Em suma, argumenta o autor: Como podemos dar conta do eixo de que "em toda ideologia" os homens (que são os produtores de sua consciência, ideias, etc) e suas circunstâncias, estão mistificadas. Traz para a reflexão a seguinte figuração: "É como se aparecem boca abaixo como em uma câmara escura"(p. 4).

Segue Hall, explicando que se pode entender as razões, de se vasculhar a segunda metade da mesma frase do escrito contido na *Ideologia Alemã*: "essencialmente porque estes homens estão condicionados por um desenvolvimento concreto de suas forças produtivas e das relações correspondentes a elas". Elenca três prerrogativas, sob as quais pode-se responder à indagação frente ao que leva os homens a serem tomados em sua consciência, perdendo a capacidade de analisar o mundo em que vivem e suas condições concretas. Enumera-se: a) porque os homens são descentrados, por assim dizer, das condições concreta em que vivem e produzem e dependem das condições e circunstâncias em que entram involuntariamente; b) porque os homens não podem, em um sentido pleno e não contraditório, ser autores coletivos de suas ações; c) porque suas práticas não podem realizar imediatamente suas metas e intenções. Portanto, os termos mediante os quais os homens 'decifram' o sentido de seu mundo experimentam em sua situação objetiva, como experiência subjetiva e 'tomam consciência' do que eles são, e que o que são não lhes pertence, e em consequência não refletem com transparência sua situação. Nisso funda-se o pensamento fundamental do que Marx chamava de "superestrutura", eixo de que as práticas desses domínios são condicionadas em outro lugar e só se experimentam e se realizam na ideologia (HALL, 1981. p.4-5) .

Buscando fazer relação diante da perspicácia e eficiência da classe dominante agrária, recorre-se a Gramsci (2011b), quando trata da hegemonia. O pensador italiano vai afirmar que a verdadeira força do sistema não reside no controle, na violência ou no poder coercitivo, mas na aceitação da classe dominada, da ideologia presente na concepção de mundo, identificada com os valores que pertencem aos seus dominantes. A ação consiste, em a classe subalterna, assumi-la como sua a ideologia burguesa.

A disputa por hegemonia, ao longo da história, sempre esteve presente junto

aos camponeses. Na atualidade, a burguesia agrária investe na mídia, na tecnologia, nas facilidades como estratégias de convencimento. A forma reflexiva que os Sujeitos do PVR têm imprimido no cotidiano da organização, tem, metodologicamente, sido uma ferramenta contra-hegemônica.

Como fio condutor, continua-se com a definição de "cultura dominante" presente em Hall (1981, p.4), a partir da noção axial gramsciana de hegemonia (Gramsci, 1968) e sua contribuição apresenta a contra-hegemonia. Para Gramsci, existe "hegemonia", quando uma classe dominante (ou frações de classe) estabelecem uma aliança, "um bloqueio histórico", não somente sendo capaz de obrigar uma classe subordinada a conformar-se a seus interesses, senão exercendo uma "autoridade social total" sobre essas classes e a formação social em sua totalidade. Assim, se estabelece uma "combinação de força e consentimento das classes subordinadas". Entretanto afirma Gramsci que, no estado liberal capitalista, surge primeiro, e se opera depois, "como força de coerção " (HALL, 1981). A hegemonia, além de operar na esfera produtiva e econômica, age a nível de Estado, na política e nas superestruturas, constituindo, nestas últimas, um terreno sobre tudo o que é realizado. Gramsci vai além, alertando que, em certa medida, a hegemonia se desenvolve mediante a contenção das classes subordinadas dentro da "superestrutura".

E o que é crucial, esclarece o autor, é que essas estruturas também trabalham mediante a ideologia. A ideologia é o "cimento da formação social", o que vai "preservando uma unidade ideológica". Isso vai ajudando na definição da realidade, colocando-se favorável às frações da classe dominante, institucionalizando nas esferas da vida civil e do Estado, vindo a constituir-se na "realidade vivida" primária para as classes subordinadas, prescrevendo e proscrevendo com detalhes o conteúdo mental da vida das classes subordinadas, dando assim sentido a suas subordinações. Nesta perspectiva, o PVR torna-se importante ferramenta que permite algum nível de desconstrução ideológica.

Gramsci deixa claro que a hegemonia ideológica precisa ser obtida e preservar-se mediante as hegemonias existentes, parafraseia Hall (1981, p.4). Tanto para se obter, como para se preservar as ideologias existentes é complexo, lida-se com sistemas de uma estrutura que não é unívoca. A isso, aproxima: "a hegemonia não pode manter-se mediante uma "classe dominante", única, unificada, senão mediante uma aliança conjuntural particular de frações de classe". Assim, o

conteúdo da ideologia dominante deverá envolver e ser operada por meio das superestruturas - família, igreja, escola, meios de comunicação, instituições formativas, culturais. O autor alerta que é fundamental entender o conceito de hegemonia como um "estado das coisas", nunca como "dado" e permanente, senão que deve ser ganha e assegurada ativamente, senão pode ser perdida. "Não há hegemonia permanente: só pode estabelecer e analisar-se em conjunturas históricas concretas". E finaliza dizendo que nem nas condições hegemônicas pode haver uma incorporação e absorção total das classes subordinadas às ideologias dominantes.

Já os Sujeitos do PVR se dão por conta:

Hoje trabalhamos mais unidos e informados. Agora tem um representante e as necessidades são decididas em assembleia. A busca é de forma coletiva, todos ganham, sendo uma vantagem que a organização permite. Não somos mais iludidos pelos vendedores de venenos, antes a gente entrava fácil na conversa deles. Hoje tem diretoria da comunidade mais a diretoria do PVR que juntas debatem e encaminham os nossos projetos. Representam assim, melhor as comunidades, frente às autoridades (PVR, 2011, 4 Ac).

Todavia é preciso sempre vigiar! Há um alerta que Gramsci deixa e que é muito comum encontrar nas organizações que representam a classe subordinada, são as famosas cooptações ou, como se diz, as contradições, muito presentes nas organizações, principalmente quando institucionalizadas. Para o autor, quando as classes subordinadas não suficientemente posicionadas, para serem uma força contra-hegemônica diante da ordem existente, são usadas pelas estruturas dominantes, como meio de forçar a continuidade da subordinação. De maneira semelhante, Thompson vai dizer que são as relações experimentadas pelas pessoas desde suas necessidades concretas, de interesses e antagonismos, refletidas de modo a tomar consciência, provocados pela produção da experiência. E se, "[...] *tratam* essa experiência em sua consciência e sua cultura. Só depois, muitas vezes, por conta de uma inserção de classe, é que agirão *sobre sua situação determinada*" (1981, p.182). Mediados pela densa implicação é que poderão intervir "sobre uma situação determinada" (1981, p. 182). Essa dinâmica nem sempre é linear, muita vezes traz junto componentes contraditórios, entre eles prevalecendo o movimento das instituições e anulando ou restringindo o revolucionário, construtor da experiência humana, que geralmente irá refugiar-se em tradição, exemplos próximos, ou seja naquilo que hegemonicamente o contexto apresenta uma vez que não é possível ao ser humano a desconstrução por inteiro, para caber nas "novas arrumações" principalmente quando estas são frutos

das formulações institucionais embasadas em teorias. O autor nos diz, alertando, que não é possível fazer caber nossas práticas, a priori, dentro das teorias tal qual, seu formato.

CAPÍTULO II

DISPUTAS DE PROJETOS NOS MARCOS DO CAPITAL: QUESTÕES AGRÁRIAS E ORGANIZAÇÃO DE CLASSE

Para compreender a “trama” sociocultural e política que predomina no Brasil, e que impacta o campo nos mais remotos recantos do país, entre os mesmos, as comunidades do PVR, é necessário fazer uma incursão histórica, buscando elos que iniciam na chegada da ocupação europeia a estas terras, trazendo junto uma cultura que se considerava superior a que aqui estava e, com ela, a dominação e a imposição do poder. Relações que são também capazes de gerar resistência, e que quando atreladas ao pertencimento comum, produzem mudança, o que significa atingir algum estágio de consciência de classe.

Desvendar as formas de resistência frente ao modelo hegemônico pelo capital e, dentre o mesmo, perceber o embrião contra-hegemônico é o principal objetivo deste capítulo. Neste viés, instigados pela experiência do PVR, tratar-se-á de fazer uma breve revisão histórica sobre a realidade fundiária brasileira, desvendando questões agrárias em seus contingente. E, diante dos antagonismos e contradições de cada período, nas brechas dada correlação de forças, encontrar potenciais transformadores, no dever de "consciência de classe", para que possa [...] “deixar, pois, de ser classe em si e comecem a emergir como classes para si” (MARX, 1976, p.163-164).

Na forma organizativa do PVR, buscou-se canalizar o olhar investigativo nas condições materiais em que estes sujeitos estão inseridos, o que permite assolar possibilidades históricas, de acordo com a articulação que se estabelece entre, por um lado, o grau de contradições e de desenvolvimento das estruturas e, por outro lado, a conjuntura cotidiana onde se inscrevem factivamente as práticas sociais concretas desses sujeitos.

Desta forma, buscar-se-á compreender as condições antagônicas em que os camponeses estão inseridos na atualidade, dentre eles os Sujeitos do PVR, a partir de uma incursão sobre a realidade agrária brasileira, sabendo que os próprios “paradigmas que procuram afirmar ou negar a questão agrária, também são “territórios políticos” (FERNANDES, 2008, p.6).

Buscar-se-á elucidar, no percorrer do capítulo, nuances que demonstram que aos trabalhadores do campo, em muitos momentos na história do país, não lhes res-

tou outra alternativa, que colocarem-se na via da "subversão da ordem estabelecida", produzindo alternativas de resistência em defesa de seus territórios socioculturais, uma vez que, como se viu, o capital para sua territorialização "precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, o território dos camponeses e indígenas" (FERNANDES, 2008, p.44).

2.1 QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA, O CAMPO E O CAMPESINATO: "MUITA TERRA, POUCO DONO" - A GÊNESE DAS LUTAS DO CAMPO

Ao longo dessas décadas, houve escravos (indígenas, negros, mestiços), meeiros, colonos, greves, prisões, parceiros, assalariados, diaristas e outros. Mas também pelourinhos, trocos, emboscadas, invasões de terra, greves, prisões e assassinatos políticos. E, houve também romarias, santos milagrosos, monges, profetas, cangaceiros, ligas camponesas e sindicatos rurais. Esse é o conjunto das manifestações de antagonismos, crises e lutas que assinalam as sucessivas metamorfoses do trabalhador agrícola brasileiro (IANNI, 2005, 127-128).

O campo, tendo os camponeses como principal população, passou por grandes mudanças de ordem social, política e econômica. Contudo a concentração de terra que determina a estrutura fundiária brasileira sempre se manteve e, no momento atual, intensifica as formas de exploração e expropriação dos camponeses. O alto grau de concentração de terra e uma estrutura de distribuição da propriedade, aliada ao fato de que as grandes propriedades ocupavam as terras mais favoráveis, foi historicamente o fator determinante da estrutura fundiária concentradora e excludente do país, definindo, em grande parte, as dimensões econômica, social e política do Brasil. Com Fernandes, pode-se compreender que

os problemas referentes à questão agrária estão relacionados, essencialmente, à propriedade da terra, conseqüentemente à concentração da estrutura fundiária; aos processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores rurais: camponeses e assalariados; à luta pela terra, pela reforma agrária e pela resistência na terra; à violência externa contra os trabalhadores, à produção, abastecimento e segurança alimentar; aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas e ao mercado, ao campo e à cidade, à qualidade de vida e dignidade humana. Por tudo isso, a questão agrária compreende as dimensões econômica, social e política (2001, p. 23-24).

Conforme Fernandes, a questão agrária é o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento e às lutas de resistência dos trabalhadores que emergem do processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção. Já o historiador Caio Prado Junior, ainda na década de 1960⁴³, trazia presente a concentração da propriedade da terra, como recorrente fundante da questão fundiária do Brasil, a qual se constituía em benefício de uma minoria reduzida, condenando milhões de camponeses à uma existência miserável. Veja-se o que aponta o recenseamento de 1950, a partir do seguinte quadro:

Tabela 1: **Tamanho das propriedades**

Estabelecimentos Agropecuários	% de estabelecimentos de cada categoria	% da área ocupada por categoria
de menos de 100 ha (peq.)	85	17
de 100 a menos de 200 ha (médio)	6	8
de 200 ha e mais (grandes)	9	75

Fonte: Prado, 1979, p.16

Pode-se verificar nesse quadro que, enquanto os pequenos estabelecimentos de terra que representam 85%, ocupam apenas 17 % da área, os médios, que são 6% do total, ocupam 8% da área, e os grandes, que são apenas 9% do total, ocupam 75% da área. O historiador ainda chama atenção para o fato de que o recenseamento foi realizado tendo, por base os estabelecimentos e não as propriedades, podendo ainda haver casos frequentes de grandes latifundiários terem mais de uma propriedade. Acrescenta ainda que não é feita a distinção entre terras próprias e arrendadas, podendo ainda ser mais grave o grau de concentração e exclusão daquilo que os números apresentam. Se, de um lado, encontra-se a aristocracia agrária, com seus propósitos, coroando seus confrontos e interesses, de outro, emerge um sentimento mesclado, entre a subordinação, a resistência, que se revela no compor da história, com um grau embrionário de uma consciência de classe.

43 Texto publicado originalmente na Revista Brasiliense, n. 28, março/abril, 1960. Passa após a integrar o Capítulo 1 da obra *A questão Agrária* de Caio Prado Junior, editava pela primeira vez pela Editora Brasiliense, em 1979.

Cabe destacar que foi apenas na década de 1960, que houve os primeiros estudos da questão fundiária, interpretados a partir de um olhar sobre as origens e as características de posse, propriedade e uso da terra. Estudos estes, que não vieram das academias, mas da demanda sociológica e política dos partidos políticos. Antes da década de 1960, houve estudos importantes da realidade histórica econômica, ligados às Universidades ou ao desenvolvimento da ciência, porém, somente na década de 1970, é que os estudos referentes à evolução agrária no Brasil foram publicados (STÉDILE, 2005, p.16-17).

A distribuição e propriedade da terra, segundo Stédile, pode ser classificada em quatro períodos distintos, sendo o primeiro de 50.000 a.C. a 1500 d.C. Neste período, o autor mostra que pesquisas antropológicas revelam que há sinais de existência de vida humana no território brasileiro, desde 50 mil anos atrás. A civilização brasileira inicia com a ocupação do território pelas correntes migratórias que vieram da Ásia, cruzando o estreito do Alasca. Desde os primórdios até 1500 d.C., as populações que habitavam o território nacional viviam em agrupamentos sociais, a maioria nômade, dedicando-se à caça, à pesca, à coleta de frutas e aos poucos iam dominando a agricultura. Estes povos viviam, segundo o autor, no modo de produção do comunismo primitivo.

Pelos estudos do antropólogo Darcy Ribeiro, estima-se que havia mais de 300 grupos tribais, aproximadamente 5 milhões de pessoas que viviam neste território, quando os europeus o invadiram. Em agrupamentos de 100 a 500 pessoas (organizados por parentes étnicos, culturais, idiomáticos, ou outras formas de agrupamento), utilizavam os bens da natureza de forma coletiva, com o fim de atender às necessidades de sobrevivência social, sem qualquer conceito de propriedade, todos usufruíam da posse e do uso coletivo.

O segundo período, identificado pelo autor entre 1500 a 1850, tem como marco a presença dos portugueses, que invadem o território brasileiro por volta de 1500. Tendo a nascente capitalista comercial europeia como principal financiadora, as leis e as vontades políticas são impostas pela Monarquia Portuguesa, a qual, em nome da “civilização às terras descobertas”, extermina povos, culturas, crenças, formas de organização, sob muita repressão e violência.

A invasão europeia submete a organização da produção e a apropriação dos bens extraídos da natureza em leis criadas pelo capitalismo mercantil, modelo que predomina-

va na Europa. Primeiro foram submetidos a estas condições os produtos extrativistas, como o ouro, a prata, o ferro e outros minérios. Depois, com a pretensão de aproveitar a fertilidade da terra, passa-se para o cultivo de produtos tropicais trazidos de lugares bem mais distantes, como a África e a Ásia e os colonizadores direcionaram os rumos do território para a produção dos produtos de que necessitavam. Desenvolve-se então o ciclo da cana de açúcar, do cacau, do café, do algodão, do gado bovino, transformando em produção de escala produtos nativos ou que foram trazidos de fora um modelo, sob a égide do capitalismo, de origem ou modo de produção agroexportador. Em torno de 80% do que era produzido neste período chamado Brasil colônia era exportado.

O modelo adotado para produção agrícola, segundo Stédile, foi o chamado *plantation*⁴⁴, expressão de origem inglesa, cujo próprio autor justifica que as traduções não exprimem o real significado do mesmo. Neste período, a forma de propriedade adotada era do monopólio imposto pela Monarquia. A Coroa portuguesa tinha todo o poder sobre o território, não havendo ainda, nesta fase, propriedade privada. Porém, para estimular investimentos da parte dos capitalistas, a Coroa ofereceu a “concessão de uso” da terra, que previa, inclusive, direito à herança. Era entregue a terra, sob critérios políticos, sociológicos, econômicos e mediante acordos de produção das mercadorias para exportação. As enormes extensões de terras em concessão de uso não poderiam ser vendidas nem compradas. Neste período, ainda não estava presente a propriedade privada, porém a concentração já iniciara.

Grande parte deste período, durante praticamente três séculos (XVI a XVIII) predominavam como trabalhadores indígenas escravizados, enfrentando cativeiros, "Potiguares, Tamoios e Guaranis que lutaram contra a invasão de seus territórios e contra a escravidão" (FERNANDES, 2013, p.1). Na sequência, essa forma de servidão vai sendo substituída pela escravatura trazida da África, marca desastrosa presente na humanidade,

44 Stédile conceitua da seguinte forma: O que caracteriza a *plantation*? É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de forma contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-se à exportação, seja ele a cana de açúcar, o cacau, o algodão, gado, etc, e utilizando mão de obra escrava. Produzindo apenas para o mercado externo, sua localização deveria estar próxima dos portos, para diminuir custos com transporte. Essas unidades de produção adotavam modernas técnicas, ou seja, apesar de utilizarem força de trabalho da mão de obra escrava, do ponto de vista dos meios de produção, das técnicas de produção, os europeus adotavam o que havia de mais avançado. Havia também, nessas unidades, a produção de bens para a subsistência dos trabalhadores escravizados, visando reduzir o seu custo de reprodução, assim como oficinas para a fabricação e reparo de instrumento de trabalho (2005, p.21).

quando se trata de perceber as condições de vida e de trabalho a que estes dois grupos foram submetidos. Trabalhando em terras que eram concedidas de uso hereditário a senhores e fazendeiros, estes "braços" da economia ajudam a implementar a monocultura e a exportação. "[...] Quando escravos, os trabalhadores eram vendidos como mercadoria. Como trabalhadores livres, vendiam sua força de trabalho ao ex-escravocrata, então fazendeiro capitalista (FERNANDES, 2013, p.2).

No Terceiro Período (1850 a 1930), é promulgada a primeira Lei de Terras do país, a Lei nº 601, que transforma a terra em propriedade privada. Criada em 1850, sob pressões da Coroa inglesa, entrando em curso a inevitável abolição da escravatura para substituição pelo trabalho assalariado. A lei teve o objetivo primeiro de evitar que os trabalhadores ex-escravos pudessem ter acesso às terras.

Assim, pela primeira vez no Brasil, teve-se a propriedade privada da terra transformada em mercadoria, passando a ter preço, sendo fator de negócio. A Lei possibilitava que qualquer brasileiro pudesse se tornar proprietário, sendo a concessão de uso transformada em propriedade, com direito à venda e compra. Todavia quem não tivesse a concessão para adquiri-la deveria pagar altas taxa à Coroa. Stédile, assim se manifesta, em relação a esta condição:

Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para "comprar", pagar suas terras à Coroa. E, assim continuavam à mercê dos fazendeiros, como assalariados. A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil (2005, p. 23).

Este foi um momento de muitas lutas sociais, principalmente em relação às condições de trabalho. Os Quilombos, importante forma de organização que existia na clandestinidade, iam se multiplicando. Uma situação que passa a ter apoio de parte da sociedade civil, principalmente dos filhos da classe média urbana que haviam estudado na Europa. Isso leva à saída em massa das fazendas, destes trabalhadores. O Brasil figurava como um dos últimos países a manter a escravatura. Finalmente, com a reação da sociedade civil contra a Confederação Abolicionista, em 1888, o Brasil promulga a Lei Áurea, declarando a abolição da escravatura. Para Martins, "as elites esclarecidas do século XIX entenderam, de algum modo, que a questão da escravatura era uma questão suprapartidária". [...] Ela seria vencida através de acordos políticos de qualquer forma.

"Não resolvida, colocaria o país sob risco da fragmentação, polarizando entre regiões radicalmente divididas quanto ao modo de fazer cessar o cativo"(2004, p.13) .

Com a abolição, e sem direito à terra, uma população de dois milhões de trabalhadores adultos disputavam alguma forma de subsistir. Carregar e descarregar navios nas cidades portuárias, que exigia força física, foi quase a única alternativa que lhes restou. Cabe destacar que este momento foi posterior à instituição da Lei de Terra, que permitia a compra e venda da terra. A mesma, além de transformar a terra, um bem da natureza em mercadoria, não permitiu que os trabalhadores ex-escravizados, se constituíssem camponeses. Para Stédile, "a lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras”(2005, 24).

Florestan Fernandes define os mais de 300 anos em que este país, em sua condição de colônia, teve o senhor de escravos (senhor de engenho) inserido em uma cultura escravocrata, como uma cegueira de horizontes, cujos interesses não iam além de suas próprias ambições e acúmulo de riqueza e manutenção de status sociais estabelecidos por tradição. Sendo assim, "o lucro", na relação global ou mundial, consistia apenas em parte do que cabia no circuito global da apropriação colonial" (FERNANDES, 2005, p.33).

Para Florestan, o que havia era a existência de “duas nações”, uma grande parte de quatro ou cinco quintos da nação, que era a "nação real" e uma minoria que se incorporava à ordem civil. Assim, as representações da modernização burguesa eram asseguradas com um conservadorismo oligárquico, de modo que quando havia "uma ameaça à ordem estabelecida, esta era tratada como "questões de polícia", como aconteceu com as greves urbanas de 1910. Com os "quatro quintos" da população, tudo se passava despercebido, seja a ordem estabelecida ou a "ameaça" prestes a se instalar frente à ordem.

O Brasil se produz com este pesado ônus em sua história: "faz escravos seus primeiros habitantes, desterritorializa habitantes de terras longínquas e submete em cativos, e em seguida, contraditoriamente, dá liberdade a corpos que ficam sem ter onde ficar, sem meio para produzir, porque torna a terra cativa" (FERNANDES, 2013, p. 2). Ou seja, é instalada uma lacuna histórica que separa trabalhadores, terra e meios de produção.

A I Guerra Mundial, entre 1914-1918, quebra o comércio entre a Europa e as

Américas. A elite em crise, sem dispor de mão de obra com o fim da escravidão, busca como saída realizar uma intensa propaganda na Europa, para atrair camponeses excluídos pelo capitalismo industrial. Assim, entre 1875 -1914, mais de 1,6 milhões de europeus, entre eles, italianos, alemães, espanhóis, foram atraídos para o Brasil por promessas de “eldorado”, terra e fartura. Grande parte foi para o Sul do Brasil, recebendo lotes de 25 a 50 hectares, tendo porém que pagar pelos mesmos, o que os levou a entrar nos modos de produção para o mercado. Outra parte, desembarcou em São Paulo e Rio de Janeiro, e sem receberem terra, eram obrigados a trabalhar nas lavouras do café, no modelo chamado colonato, recebendo como pagamento parte do café colhido.

Se de um lado, a presença dos imigrantes deixou um legado muito significativo e compôs importantes relações que contribuíram com a formação desta nação, de outro, revelam as condições desumanas a que muitos imigrantes foram submetidos, principalmente no campo, fruto de uma cultura autoritária dos fazendeiros, provinda do escravismo. Há registros de que em inúmeras situações, os imigrantes eram obrigados a ficar nas fazendas com os ganhos e condições que lhes eram oferecidas, controlados por "capangas", pois prevalecia junto ao estancieiro a ideia de que de muito trabalho se extraía lucro, e que a expropriação acabava gerando e concentrando na mão dos fazendeiros.

De modo geral, o que se constata e passar-se-á a exemplificar é que a elite brasileira possui características extremamente corporativas e é capaz de se organizar, quando lhe convém. Ainda no contexto escravocrata, realiza debates junto aos proprietários rurais, com propósito de constituir um dos primeiros espaços institucionais ligados ao governo, criando, em 1897, a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA). Esta teve como fim desenvolver ações políticas e educacionais, fortalecendo os proprietários agrícolas, enquanto representação e vínculo junto ao aparato do Estado. Passados cinco anos, "em 1902 foi criada a Sociedade Paulista da Agricultura. A intenção era pressionar o governo para criação do Ministério da Agricultura, o que leva à aglutinação de pessoas em torno do que foi chamado "a busca por uma agricultura científica" (RAMOS, 2010, p.12). A organização era entendida como um "sindicato" e teve forte influência, conseguindo até produzir uma revista periódica.

Contudo, o aumento da atividade agrícola e a escassez de entrada de imigrantes,

gerando "falta de braços", desmobiliza os proprietários. Para reverter a situação, em 1911, cria-se o "Patronato Agrícola", com o propósito de reanimar o processo e resolver os conflitos entre os colonos. A decisão foi a criação de uma lei que exigia que as agências de imigração distribuíssem aos colonos um "livrinho de contas", a caderneta agrícola. Esta tornou-se importante instrumento para os trabalhadores comprovarem acordos realizados. Munidos da caderneta para comprovar a palavra respaldada pelo Patronato, constituíam-se numa voz comum reivindicatória. Já eram "promessas de mobilidade social, pois anteriormente os imigrantes eram quase escravos" (WELCH, 2009, p.33).

O autor ressalta que em 1912, na fazenda Iracema-SP, os colonos organizam-se fazendo uma das primeiras greves de que se tem notícias, por melhores condições de trabalho. Vitoriosa, buscou ser repetida no ano seguinte. "A greve marcou um momento novo no movimento do trabalhadores rurais."[...] sem precedentes, e com poucas imitações até o ano de 1940" (p.340). Para o autor, a guerra foi excepcional, ainda que, no ano seguinte, ao tentar repeti-la, 137 imigrantes italianos foram deportados. Outras ações continuaram, havendo registros, feitos pelo Patronato Agrícola, de 23 outras greves, neste mesmo período.

Com a I Guerra Mundial (1914), a migração é interrompida, dando origem a uma grande crise, o que Stédile define como o nascimento do campo brasileiro. "Nesse período de crise, nasceu então, no campo brasileiro, o campesinato" (2005, p. 26). O autor afirma ainda que o surgimento do campesinato deu-se a partir de duas vertentes. A primeira, ligada à migração, com os camponeses pobres da Europa que, ao virem para o Brasil, assumem o trabalho na agricultura. A segunda, de origem das populações mestiças e da miscigenação, que foram se formando durante os quatro séculos. Essa população que não se submeteu ao trabalho escravo e foram impedidos pela Lei de Terras de poder adquiri-la, passam a ocupar o interior do país, de forma individual ou coletiva, desenvolvendo a agricultura de subsistência. Utilizam a terra dos sertões e dos locais menos privilegiados, pois as terras melhores estavam nas mãos das elites agrárias, que se dedicavam à exportação, afirma o autor.

Com a entrada dos imigrantes interrompida, forja-se a fragmentação da força dos fazendeiros, seja em relação aos trabalhadores, ao poder político, ou pela inconsistência de unidade de posições, principalmente voltadas às opiniões sobre relações de trabalho

com os empregados. Criam-se as condições para emergência de "uma rebelião de vários interesses que buscam preencher o vácuo deixado pela fragmentação da classe dominante" (WELCH, 2009, p.38). São sinais de uma fase de militância que vem se somar a uma conjuntura de renovação pela qual o país estava passando. Nela destaca-se a Semana de Arte Moderna, que ocorreu no ano de 1922, trazendo um fecundo debate intelectual em torno da identidade do país. Nasce o Partido Comunista Brasileiro (PCB), com discussões sobre o papel da classe operária, alargando o contexto rural, e explicitando assim a necessidade do debate para o campo na constituição da sociedade brasileira.

O PCB está também nas origens das Ligas Camponesas, organizadas na década de 1940, fundando importante base no processo organizativo do país. Entretanto esse momento revolucionário só foi percebido por Florestan Fernandes [...] de início, em sua essência, significado e função, pelos politizados operários vindos da Europa. Anarquistas, socialistas e (mais tarde) comunistas, eles não se iludem quanto ao tipo de dominação burguesa com que se defrontavam (FERNANDES, 2005, p. 248).

Porém os imigrantes italianos operários produzem a leitura de que só seria aceita a "revolução dentro da ordem". Aderem a formas conservadoras, e lideram mudanças que lhes propiciam prestígio, sendo mudanças inconsistentes, levando ao "predomínio do capital industrial, aceleração do desenvolvimento econômico e constituição de uma economia de mercado integrada em escala nacional e a formação de um regime capitalista independente" (2005, p.175). Este momento histórico não se traduz numa revolução burguesa, como houve em outros países, uma vez que os imigrantes passam a "conduzir ao capitalismo como estilo de vida" (2005, p. 175). Assim, a primeira república é encerrada sem maiores rompimentos, no sentido da revolução necessária à nação brasileira.

O quarto período (1930 a 1964), segundo Stédile, é marcado por uma nova fase na história econômica brasileira. A crise do modelo agrário exportador leva a elite agrária, que tinha a força hegemônica junto aos setores político-institucionais, à perda do poder político. Essa crise provoca a queda da monarquia e o estabelecimento da república. Em 1930, setores da elite industrial tomam o poder da oligarquia industrial,

impondo um novo modelo, a industrialização dependente⁴⁵. A este período, de 1930 a 1945, alguns historiadores chamam de projeto nacional desenvolvimentista, a Era de Vargas ou ainda de modernização conservadora⁴⁶. Para Stédile, este período tem um forte significado para a questão agrária: “Do ponto de vista da questão agrária, esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria” (2005, p.28).

Num olhar histórico amplo, o poder político passa para a burguesia industrial e a oligarquia rural continua dona das terras, produzindo para exportação. A indústria se fortalece, vinculada à agricultura, passando a produzir também insumos, máquinas, ferramentas, adubos químicos, agrotóxicos, etc. O modelo produz também uma elite latifundiária que se especializa para produzir para o mercado interno, fator que leva à modernização da grande propriedade rural, induzindo todo o campesinato a se vincular às regras do mercado e a se integrar à indústria.

Com a crise do capitalismo e em consequência da primeira guerra mundial, por perderem alguns privilégios, os proprietários de terra exportadores, principalmente a oligarquia cafeeira, depõem o Presidente Washington Luís (1926-1930), colocando no poder Getúlio Vargas, mesmo este tendo sido derrotado nas eleições pelo presidente Júlio Prestes. É neste momento que o Tenentismo⁴⁷ teve grande expressão nacional. Ainda que

45 “[...] na conceituação dada por Florestan Fernandes, conceito este derivado do industrialização ser realizada sem rompimento com a dependência econômica dos países centrais desenvolvidos, e sem rompimento com a oligarquia rural, origem das novas elites dominantes” (STÉDILE, 2005, p.28).

46 A chamada Revolução Verde, data deste período (anos de 1970), sendo chave neste processo de modernização da agricultura brasileira, estimulando o uso intensivo de insumos, adubos químicos e as chamadas sementes melhoradas – híbridas, incentivos para crédito e produção em larga escala. [...] Modernização, porque introduz novas técnicas de cultivo – mecânicas, químicas e biológicas. Conservadora, porque não altera em nada, antes aprofunda a concentração da terra, as relações sociais e as relações de trabalho. O resultado concomitante é o aumento da produção, junto com o aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental (GÖRGEM, 2004, p.39).

47 O tenentismo foi um movimento social de caráter político-militar que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, período conhecido como República das Oligarquias. Contou, principalmente, com a participação de jovens tenentes do exército. Os tenentistas chegaram a promover revoltas como, por exemplo, a revolta dos 18 do Forte de Copacabana. Nesta revolta, ocorrida em 5 de julho de 1922, foi duramente combatido pelas forças oficiais. Outros exemplos de revoltas tenentistas foram a Revolta Paulista (1924) e a Comuna de Manaus (1924). A Coluna Prestes, liderada por Luis Carlos Prestes, enfrentou as forças oficiais. Os participantes da coluna percorreram milhares de quilômetros pelo interior do Brasil, objetivando conscientizar a população contra as injustiças sociais promovidas pelo governo republicano. O enfraquecimento do tenentismo se deu após a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder. Vargas conseguiu produzir uma divisão no movimento, sendo que importantes nomes do tenentismo passaram a atuar como interventores federais. Outros continuaram no movimento, fazendo parte, principalmente, da Coluna Prestes. Fonte: A História do Tenentismo,

com diferenças internas, sendo um grupo mais nacionalista e outro mais radical, comandado pelo Comunista Luís Carlos Prestes, com maior atuação no Rio Grande do Sul, este comanda a insurreição conhecida como Intentona Comunista, conseguindo uma tomada de poder por 4 (quatro) dias na cidade de Natal (RN). O movimento que teve grande repercussão com ações também em Recife e Olinda foi duramente bombardeado pelas forças oficiais, obrigando os líderes a se renderem. Esta situação fortaleceu os setores conservadores do país e favoreceu, para que o presidente Vargas fechasse o Congresso Nacional e declarasse “Estado de Guerra”.

A culminância foi o fechamento do Congresso Nacional em novembro de 1937, com a consumação do golpe, que garantiu a continuidade de poder até outubro de 1945. A chamada *Era Vargas*, assim, instituiu um Estado autoritário e promotor da modernização e da integração nacional ao capital internacional, conciliando os interesses de vários setores da elite nacional. O Governo, que era para ser provisório, foi sendo instituído sob muitas disputas e facções diferenciadas que levam à formação da Ação Integralista Brasileira (AIB) e à Aliança Nacional Libertadora (ANL), que constituiu o movimento constitucionalista de 1932.

Este é um contexto em que se buscou desenvolver a ideologia da “fixação do homem no campo”, utilizando-se da chamada pedagogia para o meio rural, ou Ruralismo Pedagógico. É dentro de uma exacerbação pelo nacionalismo do governo Vargas se que recorreu aos exemplos desenvolvidos na Europa, França, como também Chile, considerado países em que os investimentos no setor rural teriam gerado bons resultados. No Brasil, assim como no México, a formação de professores foi a estratégia de investimento para o programa.

Há muitos estudos que retratam o Ruralismo Pedagógico e a tentativa de, por meio de uma rasa formação de professores, assegurar uma concepção distinta para o ensino rural, o que teria a intencionalidade de preparar terreno para a implantação da chamada Revolução Verde para o projeto de desenvolvimento do Campo que vinha sendo gestado. Dentre inúmeros estudos, Gritti (2003) trabalha com o exemplo do Rio Grande do Sul e a criação dos *clubes agrícolas*. Descreve: “As ações de 'qualificação' do professor rural continuaram na forma de 'missão rural' e de cursos de extensão. Contudo,

movimento tenentista, o que defendiam, tenentes, revoltas no tenentismo, Coluna Prestes, Revolta dos 18 do Forte de Copacabana. www.suapesquisa.com/historiadobrasil/tenentismo.htm - 07.07/2015

essas estratégias de formação eram insuficientes, além de que atingiam um número muito reduzido de professores e apenas os já em exercícios [...]" (p.100). Afirma a autora que este tipo de formação que não atribuía nenhuma forma de titulação, era apenas uma qualificação rápida e emergencial com o propósito de imprimir um novo olhar para o projeto desenvolvimentista pensado para o meio rural. "(...) por meio dos 'clubes agrícola', pretendiam "dignificar o trabalho manual", despertando na vocação e engrandecendo a profissão do trabalhador do campo" (SILVA, 1958, p.20). Os cursos de formação eram destinados apenas ao professor que já tivesse concluído o normal e que fosse docente do meio rural, o que eram uma minoria, tendo a duração de três a quatro meses e uma metodologia de aulas práticas e teóricas. De modo geral, o processo era centrado em instruções técnicas.

Para além de programas pontuais com intenções delimitadas, pode-se concordar com Calazans (1993), quando enfatiza a negligência de políticas educacionais que perfazem as especificidades do campo. De modo geral, a escola rural foi ficando sempre à mercê de tendências e interesses dominantes de cada momento, o que caracteriza, de maneira geral, a descontinuidades dos programas e em consequência um ensino precário, mantido muitas vezes pelas próprias comunidades, abrangendo somente os primeiros anos do Ensino Fundamental.

A prova mais eloquente do fracasso da escola rural tradicional era a "existência da formidável massa de analfabetos" na roça. A rigor – não houve até agora educação rural no Brasil. "Temos milhares de escola rurais que só têm tabuleta na porta. Mas de resultados práticos, tangíveis, mesmo depois de doze anos de propagandas e campanhas ruralistas, salvo raras e honrosas exceções, nada colhemos de significativo. É que ninguém inventa técnicos a golpes de decretos (CALAZANS, 1993, p. 26).

Assim, se houve alguma atenção `a escolarização rural brasileira, esta se deu de forma muito limitada e numa concepção utilitarista, de "fixação do homem no campo". Por outro lado, chama atenção que o incentivo do governo ocorreu exatamente no momento de mudança da política agrícola do Governo Vargas. O país submergia no modelo econômico que passou a ser denominado "substituição de importações", o qual pretendia suspender o modelo até então em vigor, e iniciar o processo de industrialização.

É curioso ressaltar que a educação rural, mais precisamente no que se refere à

formação do professor, iniciou-se no período em que o país aspirava à industrialização. A ênfase que justifica a atenção no professor rural é justamente para o combate ao preconceito em relação a atividade agrícola, até então esteio econômico do Brasil (GRITTI, 2003, p.99).

Revisitando a história, no primeiro ano do governo provisório de Getúlio Vargas, este define como nova linha de economia, a redução da importação, atribuída como medida natural e única ao alcance do país. Em discurso, Vargas afirma:

[...] Nesse terreno, providências múltiplas são aconselháveis, e o Governo não tem descuidado de promover a sua aplicação: procura intensificar o uso do álcool como combustível; conseguir o aumento da produção de trigo, preconizando, mesmo, o fabrico do pão misto e empenha-se por obter melhor aproveitamento do carvão e de algodão nacionais. A par disso, devemos aceitar, como postulado cívico, o compromisso de ampliar as nossas lavouras e aperfeiçoar nossas indústrias, de forma tal que passe a ser considerado deslize de patriotismo alimentarmo-nos ou vestirmo-nos com tecidos ou gêneros importados (apud BRUM,1991, p. 86).

Todavia o processo de substituição das importações somente evoluiu com a participação crescente do capital internacional dos grupos que anteriormente comercializavam os produtos industrializados e com a tecnologia importada do exterior, como também com os empréstimos externos para as obras de infraestrutura e para os bens de capital.

Em decorrência da nova situação, o processo de industrialização no Brasil desenvolve-se influenciado predominantemente pelos interesses norte-americanos. Na verdade, não só a industrialização, mas toda a vida brasileira passa a ser decisivamente influenciada pelo novo centro de poder hegemônico. A postura nacionalista do governo Vargas nem sempre será suficientemente forte para impedir a crescente presença de capitais externos em setores importantes de nossa economia (BRUM, 1991, p. 91).

Segundo Oliveira (2003), o contexto político comandado pelo presidente Getúlio Vargas faz uso do Estado para garantir uma revolução burguesa não clássica, ou seja, sem rompimento com a estrutura agrária existente, dando centralidade ao setor industrial. Porém com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), há um alargamento da política com rebaixamento dos salários e maior concentração de renda no setor. Populista, o governo encontra apoio das camadas populares, tendo seu projeto, muitas vezes confundido com um projeto dos trabalhadores, uma situação que dificultou ainda mais a

elevação de um nível de maior politização do campo. Conforme Martins, "ao contrário, ao lado da óbvia modernização que houve em vários setores, abriu também espaços para que os pobres da terra se apossassem das concepções e das relações sociais próprias do mundo patrimonial e agrário" (2004, p.16).

Na lógica da propriedade de terra concentrada, fica ainda mais fortalecida a compra e venda das pequenas propriedades gerando o êxodo rural, que começa um ciclo intensificado a cada ano com a industrialização, pois enquanto a reprodução capitalista aumentava, os recursos produziam a concentração de terra. Começam a se multiplicar agremiações patronais, bem como a disputa em relação ao controle do Estado, dentre elas destaca-se a Sociedade Rural Brasileira (SRA), representando cafeicultores e o ramo alimentício e a Secretaria Nacional da Agricultura (SNA), que investia na tentativa de organizar associações, agremiações, sindicatos, confederação a nível nacional que se consolida com a Confederação Nacional da Agricultura (CNA), ligada ao Ministério da Agricultura (MA). A classe patronal passa a investir também nas cooperativas, e a partir de 1930, atrela-se ao MA com investimentos para subsidiar-se da legislação. Entre 1932 a 1945, estipula diretrizes e uma progressiva burocratização do Ministério da Agricultura.

Os trabalhadores do campo, sempre desassistidos, aprendem que precisam resolver seus problemas "na esfera privada e não através de recursos e espaços públicos" (MEDEIROS, 2002, p.2). Por sua vez, o Estado colocava-se como voz dos mesmos, porém as leis trabalhistas significavam controle e regulação de qualquer iniciativa do movimento agrário camponês. Neste mesmo período, a Igreja Católica desenvolve um importante papel, que é a criação dos Círculos Operários que trabalhavam com a criação dos Sindicatos. Com uma doutrina específica, buscavam compreender a luta dos trabalhadores e implementar um conteúdo de luta de classe. Em 1949 tinham em torno de 200 mil associados no país (STEIN, 2008).

Este momento é um período de muitos enfrentamento e disputas, o que leva ao surgimento de um sindicalismo combativo. Dentro de um Estado totalitário, como consequência da primeira Guerra Mundial, o comércio do café, base da oligarquia agrária, estava desestabilizado. Os trabalhadores rurais, principalmente os imigrantes italianos e alemães, aproveitam a crise para se expandirem como agricultores, recusando-se ao trabalho nas lavouras com tradição escravocrata, adquirindo terras endividadas com

o café, ou entrando para a indústria e pequenos comércios nos espaços urbanos. Essa situação nova levava "centenas de operários e camponeses a ingressarem no PCB" (MEDEIROS, 2009, p.49).

É um momento muito significativo, pois se os fazendeiros e a classe patronal contavam com fortes organizações, os camponeses, com apenas alguns sindicatos espalhados pelo Brasil, ainda assim, mantinham um germe revolucionário, não sendo passivos a esperar soluções do governo. Estavam mais para o desmando do poder local e a busca de justiça do poder central. Utilizavam-se de cartas para se comunicarem e iniciam prática de abaixo-assinado e audiências, demonstrando postura corajosa e inovadora.

Com o projeto simbólico de Vargas (1930 a 1945), apresentado como "Pai dos Podres" pela historiografia brasileira, "afastado dos benefícios materiais e imateriais trazidos pelos direitos sociais integrantes da legislação produzida no primeiro Governo Vargas, os camponeses seguiam desassistidos" (DEZEMONE, 2009, p.7). O autor, entre as várias interpretações, aponta a postura do governo como "o resultado de um processo de força e atividade histórica", não se direcionando para o pacto de exclusão do campesinato. A postura torna-se importante não pelo que faz, mas por deixar de fazer, ou seja, deixa de incluir em seu plano o campesinato que, por ficar aquém das organizações nascentes ou do processo de inserção em seu projeto simbólico, faz emergir importantes formas de resistência.

Nesse antagonismo, Vargas protegia tanto as fontes de acumulação pré-capitalistas, quanto as capitalistas. Um exemplo dessa relação foram as estratégias para manter vivas as fazendas baseadas na cana de açúcar e café, que resistiam nos sertões brasileiros. O incentivo foi a criação das vendas (bodegas), dando margem para camponeses adquirirem produtos como instrumentos de trabalho e gêneros alimentícios. Os produtos eram vendidos através de cupons, descontados dos ganhos com o trabalho. Além de ser uma forma comercial expropriatória com a qual os trabalhadores ficavam endividados, resultava na imobilidade dos mesmos. Ainda ressalta-se que na maioria das vezes esses produtos eram "vendidos aos camponeses com preços acima dos valores de mercado" (DEZEMONE, 2009, p.77).

Todavia, este período, junto às formas autoritárias e arbitrarias que foram a

Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), gerou avanços em relação a noções de direito, forma, justiça, luta, sendo que "ações de trabalhadores do campo contra seus patrões foram mais frequentes do que se imaginava" (RIBEIRO, 2009, p.83). Aspectos relacionados pelo autor como chaves para a emergência das Ligas Camponesas que surgem entre 1950 e 1960.

A aproximação do Direito Legal à população rural encabeçada por Francisco Julião passa a ser fundamental. Segundo Dezemone "o Direito Civil foi usado como instrumento de resistência" (p.93). Cabe ressaltar que a legislação social somente foi estendida para o campo pelo Governo Goulart e, em seguida, reajustada no Governo Médici (1969-1974). Sendo assim, "a regulamentação da previdência social para o trabalhador rural, através do Funrural, deu-se somente no ano de 1971" (DEZEMONE, 2009, p.79-80).

Com a regulamentação de 1971, pode-se dizer que se dá um passo na disputa entre patrão e empregados, significando novas relações, uma vez que é a autoridade tradicional e as formas de poder local que começam a ser mexidas, sendo que o proprietário não conseguia expulsar o empregado, o que o levava a ganhar tempo para poder recorrer na justiça. Junto com a concepção de direito que ia se fortalecendo no meio dos camponeses, também ia se constituindo uma visão de que a Lei está acima do poder local. Assim, perdiam lugar as formas autoritárias de relações de poder local.

Em sua singularidade, este período permitiu aos camponeses desenvolver "uma cultura política própria", na qual se produz uma certa "erosão da autoridade tradicional dos grandes proprietários rurais, para um senso de justiça e, conseqüentemente, para mobilizações posteriores" (DEZEMONE, 2009, p.29). Então, mesmo num período onde as corrosões movidas pelo Estado restringiam a participação política, como foi ao longo da história, os camponeses criam formas de participação e forjam espaços, constituindo-se em uma força muito adversa da visão difundida pela literatura, enquanto figura do camponês, como um sujeito pacífico, submisso, onde a ignorância e a leniência levavam a requerer uma presença assistencialista do Estado.

Com esta abordagem, a qual tem implícita uma noção de historicidade e a recorrente articulação entre as dimensões que perpassam o econômico, o político e o cultural em seu espectro, o desvendar das formas de organização e mobilização volta-se

ao conceito de formação da classe trabalhadora desenvolvido por Edward Thompson, que assume, neste particular, uma centralidade irrecusável. Em seu estudo clássico, Thompson alicerça na definição da formação da classe trabalhadora um conjunto de dinâmicas intrínsecas à classe social, congregando "um processo ativo que deve-se tanto à agência como ao condicionamento"(1991, p 8,) sintetiza a concepção do autor da seguinte forma:

Basicamente, Thompson trabalha a relação dialéctica entre capacidade – histórica e contextualmente variável – de organização própria e por iniciativa da classe e os freios ao desenvolvimento da auto-organização da classe colocados pelas estruturas sociais (Estado, mercado, ideologias dominantes) e pela classe dominante. Assim, a classe não é em Thompson uma estrutura mas um processo, melhor dizendo, um conjunto articulado de práticas colectivas que perpassam os domínios económico, político e ideológico cultural. (apud AGUIAR, 2009, p.20)

Uma relação dialéctica do devir ser, de um fazer-se classe, dado por meio das condições que envolvem relações cotidianas económicas, políticas e manifestam-se no fortalecimento da cultura contra-hegemónica colectiva e de projeto histórico da classe trabalhadora. É isto que se passa a entender, quando Thompson afirma que fazer-se classe é compreender, pela dimensão da cultura que se estabelece, num processual movimento, determinado pela força material, tomando-a como força a favor e desde os interesses dos trabalhadores.

Cabe destacar a análise feita por Florestan Fernandes em relação às condições de enfrentamento do capitalismo na América Latina e destaca que as Classes Sociais assumem aspectos estruturantes de modo semelhante em todo o contexto latino-americano; o que tem de diferente “é o modo particular de constituição do modo de ser do capitalismo, a forma pela qual ela se objetiva”. (ANTUNES apud FERNANDES, 2009, p.14). O autor traz indagações centrais apontando a morfologia das classes dos países dependentes da América Latina e a dialéctica de se fazer a “*revolução dentro da ordem ou contra a ordem*”. Antunes, ao prefaciar o livro de Fernandes, explicita ensaios propositores que apontam caminhos diferenciados, para a revolução dentro da ordem ou contra a ordem, porém tanto um modo quanto o outro poderiam dar início ao que o autor chama de reconstrução da América Latina. Nas palavras de Antunes,

no segundo caso, da revolução contra a ordem, trata-se de superar a ordem capitalista dependente. A última alternativa abriria caminho para a realização de valores humanos-sociais mais elevados, a liberação real das sociedades latino-americanas. Mas, ainda segundo o autor, os dois caminhos poderiam dar início à construção da América Latina fora dos liames da dependência e do subdesenvolvimento (apud FERNANDES, 2009, p.15).

O primeiro passo, a partir das coordenadas do autor, é compreender e nos situar dentro das condições em que a América Latina encontra-se submersa. Conforme Florestan, é preciso interpretar a condição histórica da América Latina a partir do fenômeno *imperador pioneiro e dominante* dos Estados Unidos que, segundo ele, entrou na América Latina de forma suave, através de empresas corporativas que pareciam corresponder aos anseios do desenvolvimento e às aspirações nacionais de crescimento, altamente almeçadas pelo poder político sob o controle das elites no poder ou pelos seus governos. “Por isso, elas foram saudadas como uma contribuição efetiva para o “*desarrolismo*” ou o “desenvolvimentismo”, recebendo apoio político e econômico irracional (FERNANDES, 2009, p.31).

É nesse sentido que se formou um “polo econômico ativo das economias latino-americanas” que revelam sua natureza como influência estrutural e dinâmica interna e como um processo histórico-econômico (p.31). Fernandes vai, além apontando que as empresas anteriores, montadas para um mercado competitivo restrito, foram absorvidas ou destruídas. “As estruturas econômicas existentes foram adaptadas às dimensões e às funções das empresas corporativas, as bases para o crescimento econômico autônomo e a integração nacional da economia, conquistadas tão arduamente, foram postas a serviço dessas empresas e dos seus poderosos interesses privados” (p.31).

Segundo o autor, a hegemonia dos Estados Unidos pode ser contrabalaneada nas nações capitalistas avançadas, porém os países da América Latina não possuem recursos e “materiais humanos” suficientes para resistir às implicações dominadoras das empresas corporativas norte-americanas, ou seja, para estabelecer controles seletivos das consequências culturais e políticas resultantes desse processo (p. 31). “Os campeões da liberdade e da democracia estão agora piorando todo tipo de iniquidades, para assegurar os interesses privados de suas empresas corporativa ou o que supõem ser a segurança de sua nação” (32).

Para Fernandes,

o que torna a hegemonia dos Estados Unidos entre as nações latino-americanas uma força incontrolável e perigosa é a presente concepção norte-americana de segurança, fronteira econômica e ação conjunta contra mudanças radicais ou revolucionárias nos países vizinhos. Essa concepção implica, na prática, a incorporação desses países no espaço econômico e sociocultural dos Estados Unidos, por meio organizados institucionalmente” (2009, p.32).

Contudo, é ainda mais grave a situação de dependência e a forma como a mesma está aliada no continente americano. Continua o autor:

[...] os aspectos econômicos são apenas uma fase da amarga realidade. Diversas instituições estão executando diferentes funções ligadas a incorporações dos países latino-americanos ao espaço econômico sociocultural dos estados Unidos. A empresa corporativa é a mais visível dessas instituições, mas as menos visíveis são talvez as mais prejudiciais. Elas abrangem instituições oficiais, semioficiais ou privadas encarregadas de conduzir a política de controle global das finanças, da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, dos meios de comunicação de massa, do emprego extranacional das políticas, as forças armadas e mesmo dos governos (2009, p.32).

É nesse sentido e com tamanha envergadura que é preciso investigar até onde é possível construir contra-hegemonia, e se estamos dando alguns passos na construção do projeto revolucionário. Assim, desafia-nos, a compreender, por exemplo, o que significa o embate de projetos na perspectiva de avançar na consciência política de classe, sabendo que esta não se dá fora da organização.

Na obra *A formação da classe Operária Inglesa*, Thompson referiu-se a uma espécie de *apartheid político* em que os trabalhadores foram inseridos entre os anos de 1760 e 1820 na França, e que se expressava, mais uma vez, diante das inúmeras ocasiões em que tiveram que lutar. Havia explorações econômicas mais intensas, na agricultura e nas antigas indústrias domésticas, mais transparentes nas novas fábricas e na mineração, estas todavia oscilavam.

A novidade era a coincidência como uma revolução na França, como uma crescente autoconsciência e aspirações mais ambiciosas (pois a "árvore da Liberdade" tinha sido plantada desde a tamisa até o Tyne), com a aumento da população que, em valor absoluto, tanto em Londres, como em outros distritos industriais, se tornava mais impressionante, ano após ano (e, a medida que os números aumentavam, diminuía a diferença com os mestres, magistrados ou os vigários), e com formas de exploração econômicas mais intensas, ou mais transparentes (1987b, p.22).

O que o autor busca explicitar é o núcleo de onde surgiu esta força constitutiva, a

qual não foi dos grandes industriais, porém do conjunto de trabalhadores e suas diversidades. "Em muitas cidades, o verdadeiro núcleo de onde o movimento trabalhista tirou suas ideias, organização e liderança era construído por sapateiros, tecelões, seleiros e fabricantes de arreios, livreiros, impressores, pedreiros, pequenos comerciantes e similares (1987b, p,17)

Com isso, o autor mostra que a massa plebeia inglesa é que constituiu organismos da classe. Argumenta: "A vasta área de Londres radical, entre 1815 e 1850, não extraiu sua força das principais indústrias pesadas, a construção de navios tendia a declinar, e os mecânicos causariam impactos somente no final do século) nas fileiras dos pequenos ofícios e ocupações" (1987b, p.17). Essa situação e a diversidade de experiência passaram a ser questionadas tanto pelos que detinham a noção de uma 'revolução industrial' quanto a de uma "classe operária". Ressalta que a classe que partilhava múltiplas características socioeconômicas tinha em comum o que lhe era a essência. "[...] O termo é suficientemente útil nas suas conotações atuais. Para a segunda, muitos autores preferem o termo classe trabalhadora, que enfatiza a grande disparidade em *status*, conquistas, habilidades e condições não sem o uso da mesma expressão polissêmica" (1987b, p.17). Thompson segue relatando o que chama das "queixas de Francis Place", as quais ecoam:

Se o caráter e a conduta dos trabalhadores foram abstraídos de periódicos, revistas, panfletos, jornais, relatórios das duas casas do Parlamento e dos Comissários de Fábrica, encontraremos, agrupados como as "classes inferiores", o mais hábil e prudente trabalhador com os mais ignorantes e imprudentes empregados e indigentes, apesar da diferença ser realmente grande e, em muitos casos, sequer dar margem a comparação (1987b, p.16-17).

Refere-se ao papel formativo, mobilizador, capaz de tornar os setores menos esclarecidos, politizados, no papel que os poderia fazer leitores da realidade de mundo, engrossando os cordões da conscientização. Nisso aparece a dimensão cultural: "O fazer-se classe operária é um fato, tanto da história política e cultural, quanto econômica (1987b, p.17).

Apesar das inevitáveis diferenciações de cada contexto, é inquestionável o universo cultural que as classes trabalhadoras foram construindo ao longo dos últimos 150 anos. Destaca Aguiar (2009) que sempre houve focos que se tornaram "poderosos

catalisadores na construção de identidades colectivas de classe" (p.17). Apoiada em Rudé (1970, p.99), Aguiar explicita a importância dos autores que foram capazes de captar o movimento, a "contrapelo" da história ditada (e escrita) pelo poder dos dominantes e argumenta sobre a qual "não basta o turbilhoar de uma dinâmica econômica para detonar" (AGUIAR, 2009, p. 17). São autores diversos "como Katznelson e Zolberg (1986), Foot Hardman (2002), E.P. Thompson (1991) ou Hobsbawm (2000, 2005), entre muitos outros, que deram conta de todo um vasto manancial de sociabilidades culturais operárias, sem as quais a solidificação e a coesão da classe trabalhadora teriam sido de todo impossíveis"(AGUIAR, 2009, p. 17).

Na tecitura que se vem desenvolvendo, soma-se a contribuição de autores que souberam captar o dinamismo na contraditória nação brasileira, como Medeiros (1989 - 2010), Novais (1977), Fernandes (2001 a 2013), Brandão (1985), bem como o intelectual de esquerda Stédile (2005 a 2013), junto a vários outros que possibilitaram trazer nas entranhas da história brasileira, embrenhada do poder dominante, experiências com embriões de classe. Nisso pode-se comungar com essa grande síntese de Thompson: "A classe operária formou-se a si própria tanto quanto foi formada". (1987b, p.18). Ao voltar à realidade em questão cabe novamente a seguinte formulação: O fazer-se classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto econômica"(1987 b, p. 17). É nesta tecitura que se procurará aproximar processos educativos que foram capazes de produzir uma "cultura revolucionária", mediadora das lutas que deram origem aos movimentos sociais do campo (SOUZA, 1987).

2.2 FORÇAS SOCIAIS EM DISPUTA DE CLASSE: LUTA, FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA

Considerando que para Thompson, compreender o processo histórico passa a ser levar em conta a historicidade e a totalidade dos fenômenos sociais, através das evidências e das condições que se instalam, tem-se, por este filete de referencial teórico, meios de indagar como pensam e agem os homens e mulheres de um determinado tempo e lugar. Trata-se aqui de um reportar-se a fatos da história brasileira, dentre as condições

políticas expressas em parte, no item anterior, na busca de compreender como esses sujeitos foram capazes de constituir formas de resistência e organização [...]. “Estamos falando de homens e mulheres em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência” (THOMPSON, 1981, p. 111). O autor, ao referir-se à “experiência humana,” afirma ser proposital seu olhar para a história, à luz daqueles que, oficial e aparentemente, não fizeram história, mas, na regularidade de suas ações e materializações, produzem um tecido social com sentido para a sociedade humana: “estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro, o luddita, o tecelão do “obsoleto” tear manual, o artesão utópico e mesmo o iludido seguidor de Joanna Southcott [...]” (1987a, p. 13).

Com este sentido se dar-se-á sequência, garimpando fatos na história do país, mais especificamente a partir da década de 1950 e, olhando o contexto do campo, apreender, na movimentação da história feita na maioria das vezes a contrapelo, embriões de subversão ou resistência que apontam o viés de classe. Este é o momento em que, no país, o sindicalismo rural emerge, constituindo-se como uma ferramenta de organização e importante categoria política que veio sendo reconhecida através da luta pela resistência, para permanecer na terra, feita pelos “lavradores” ou “trabalhadores agrícolas”, como eram chamados, uma vez que, apenas no início da década de 1960, surge a terminologia “camponeses” no contexto brasileiro. Estas nomeações, conforme Medeiros, eram, muitas vezes estranhas ao contexto local, porém trazidas pelos mediadores, com a finalidade de traduzir nos contextos locais as demandas mais gerais, unificando as lutas e fortalecendo a constituição do Sindicalismo.

É desta forma que essas forças sociais consubstanciam-se numa consciência coletiva que começa a ser utilizada no debate político para designar a categoria “trabalhadores do campo”. Incorporados ao PCB e nas Ligas Camponesas⁴⁸ e, já no início dos anos 1960, com a Igreja Católica, tornam-se importantes categorias políticas

48 As Ligas Camponesas são inspiradas nas Ligas dos Comunistas – geralmente considerada como a primeira organização internacional de comunistas e socialistas – surge como uma necessidade de organização política por parte de operários e artífices alemães emigrados em Paris e em Bruxelas. Com efeito, é a luta colectiva da classe que criará condições, por um lado, para a teorização política e/ou científica (em termos de ciências sociais) das suas manifestações, por outro lado, para a sua posterior mobilização por organizações de variegado tipo. Assim, as classes sociais surgem como agrupamentos com uma espessura real e concreta na paisagem, argumenta o autor (AGUIAR, 2009, p.5-6).

(MEDEIROS, 2001, p. 104).

Inicia uma movimentação em torno das tentativas de criar associações que envolvessem trabalhadores do campo também da parte do MA e SNA. Porém, dentro de uma concepção reafirmada pelas ideias do "desenvolvimentismo", a qual "tinha como carro-chefe a concepção da necessidade de assistência ao homem do campo" (MEDEIROS, 1989, p.116).

Colonos, pequenos proprietários, trabalhadores rurais passam a ter visibilidade para a sociedade, e tomam posições em diversas lutas, como foi o caso encontrado no Sudoeste do Paraná, contexto histórico do PVR. Contudo havia muitos empecilhos, como a dispersão populacional, as formas precárias de comunicação devido à ampla estrutura geográfica e agrária do país, considerando também que a Lei de Terra os impediu de ocuparem as melhores terras, como se viu anteriormente. Entretanto, concordando com Stédile (2005), os que não possuíam os documentos definitivos da propriedade da terra constituíam-se também como parte importante dos segmentos que integram o campesinato brasileiro. Junto aos pequenos proprietários, miscigenados entre indígenas, caboclos, africanos, europeus vindos como migrantes e seus descendentes, passaram a povoar o território e ocuparam-se da produção de alimentos. Essa população que geralmente apresenta uma condição de vida precarizada continha o germe do enfrentamento, e passam a tomar "consciência de si", na maioria das vezes pela cultura de ser trabalhador do campo e buscar a dignidade de nele viver e trabalhar, juntamente com sua família.

Para Thompson, compreender o processo histórico significa levar em conta a totalidade e, isto se faz através das evidências históricas, que permitem apreender como pensam e agem os homens e mulheres de um determinado tempo e período e em determinadas condições. Depreende-se assim o que um grupo social foi capaz de constituir com estas vivências e em que consistiam determinadas relações: "estamos falando de homens e mulheres em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência" (1981, p. 111).

Em 1940, quando as Ligas Camponesas iniciaram sua organização por meio do PCB, a dispersão e miscigenação foi uma das coisas que dificultava a articulação.

Também havia ainda grande descompasso em relação às categorias e às formas como esses segmentos constituíam a identidade política, uma vez que até o momento estava presente a ideia de camponeses assalariados e não em sua especificidade. É nessa partitura que se constitui o debate do Partido Comunista Brasileiro (PCB), designando "as massas exploradas do campo" e que envolviam posseiros, meeiros, rendeiros, pequenos proprietários, colonos, moradores rurais, entre outros (MEDEIROS, 1989). Inicialmente, as greves e mobilizações tinham como foco o assalariamento, sendo que há registro de 119 greves na zona cafeeira e da cana de açúcar no Nordeste, ainda que até 1950 havia apenas cinco sindicatos reconhecidos. Conforme a autora, foram os próprios camponeses que ampliaram a luta das questões de trabalho e salário, percebendo que deveriam lutar também pela terra.

O processo desenvolvido nas Ligas de 1940, organizadas pelo PCB, enraizadas na metodologia do assalariamento, são recriadas uma década depois, com ajustes no processo que havia ficado em aberto. Na década de 1950, ressignificada, busca uma proximidade em termos de lutas, conflito, desafios, modos de vida ou configurações políticas e metodológicas, sendo possível reafirmar-se em seu ressurgimento. Acrescentam elementos metodológicos em sua ação, como ampliação do diagnóstico local, da seca no Nordeste, para questões de políticas agrícolas, itens trabalhados no "Congresso de Salvador do Nordeste". Neste encontro participaram intelectuais, como Celso Furtado e profissionais da indústria e comércio ou do Evento da Galileia, considerado um marco político para o percurso.

O processo é impulsionado de forma que em 1963 a organização das Ligas já estava presente em 18 Estados e num curto espaço de tempo as experiências iam sendo difundidas em congressos e seminários nos vários locais. Haviam eleito o deputado Julião e sentiam-no representante frente aos proprietários, denunciando repressões e situações de injustiça. É um período em que os camponeses vão para marchas, comícios, congressos, reforçando a organização "na qual se constituía num lugar histórico para as lutas e onde se lhes procurava dar um sentido que ultrapassava seu imediato" (MEDEIROS, 1989, p.48).

O momento permitia superar o isolamento, construindo uma identidade e aliança com o espaço urbano. Também, a partir da regulamentação do sindicalismo que existia

desde 1944, havia algumas restrições que favoreciam os agricultores, tendo, por exemplo a determinação de prova de boa conduta aos diretores e de comprovante de pelo menos um ano de atividade na área agrícola. O que assegurava que "apenas pessoas de confiança dos empregados rurais pudessem fundar entidades sindicais" (STEIN, 2008, p.115).

Em 1963 cria-se o Estatuto do Trabalhador Rural, que regulamenta o sindicalismo rural, tanto para patrões como para empregados, construindo base para criação da Central Única dos Trabalhadores do Campo, vista como Órgão Máximo da representação Sindical dos Trabalhadores Rurais. Criam-se, no mesmo ano, duas confederações: a Contag, com representação da ULTAB e da Ação Popular, a qual exclui qualquer representação da igreja ligada aos Círculos Operários Cristãos. A outra Confederação se constitui a partir da CNA. Todavia, neste período fértil e cheio de contradições, destacam-se pela ação mediadora, inclusive tendo habilidade de lidar com o Estado, as Ligas Camponesas de Trombas e de Goiás e as que se espraiavam por todo o país, os Posseiros da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, o Master no Rio Grande do Sul.

É neste contexto que, entre 1950 até 1964, desenvolvem-se ações formativas, um núcleo constitutivo dentro da concepção identificada como Educação Popular (EP), ethos em termos de formação político-pedagógica latino-americana. Carlos Rodrigues Brandão (1985), antropólogo dos dias atuais, definiu o que acontecia neste período, como "uma prática pedagógica, politicamente a serviço das classes populares". Isso porque, "[...] aos operários, camponeses, lavradores sem terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação". (p. 22). Inserida nas lutas, surge uma ação formativa que ia sendo capaz de pedagogizar as ações e politizar os envolvidos. Um movimento político pedagógico próprio dos grupos sociais oprimidos, que emerge em diversas ações, desenvolvendo uma prática educativa alternativa e de resistência frente às pedagogias e práticas tradicionais e liberais vigentes, as quais colocavam-se sempre a serviço da manutenção das estruturas do poder dominante.

No país, vivia-se um momento em que o Governo Federal de João Goulart impulsionava várias campanhas ligadas à Alfabetização. Vinculadas às mesmas, desenvolve-se a Concepção de Educação Popular. Destaca-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)

e, posteriormente, a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA). Simultaneamente a essa última, foi organizado também o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), como reforço à CEAA, com uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC, que se ocupava desta tarefa através de transmissões radiofônicas, utilizando a Rádio Cartilha (SILVA, 2006). Além destas campanhas, havia ações que se inseriam no espírito do projeto de governo de Goulart, a Igreja se incorpora neste processo, as Universidades envolvidas e os Movimentos Estudantis cresciam. Paulo Freire encontra impulso nesta efervescência, neste ambiente histórico político e, nos processos de alfabetização associada à formação para a participação política. O novo deste processo é que Paulo Freire cria uma pedagogia inteiramente inovadora, conscientizadora que, para além da leitura da escrita, os sujeitos envolvidos passam a fazer a leitura de mundo, e vão se tornando sujeitos deste momento histórico.

Em 1956, o Movimento começa a ganhar maior base política e se configura numa frente popular, como um Movimento de apoio às reformas de base do Governo João Goulart. Ganha força a reação das classes populares em busca dos direitos. Podem ser relacionados vários movimentos que envolviam processos formativos educativos e com cultura popular, os quais mantinham forte relação com o trabalho de Paulo Freire, dando base para seus escritos, propostas e o método que sistematiza mais tarde. Dentre eles destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, o qual realizava programas de alfabetização e da educação de base, formação profissional com o objetivo de elevar a educação do povo. Surgem os Centros Populares de Cultura (CPCS da UNE), coordenados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que se utilizava das mais expressivas formas de manifestações populares, como trova, cantos, teatro de rua, partindo para a edição de livros, discos e filmes e mais tarde também da alfabetização. Seu foco estava no plano cultural, por entendê-lo como importante para a politização das massas e a transformação do país. Cria-se o Movimento de Educação de Base (MEB), onde se fazia a educação dos camponeses através de aulas radiofônicas, desenvolvendo trabalhos em escolas rurais e em paróquias, contribuindo, também, com a sindicalização rural e a formação de lideranças. Soma-se ao momento o pensamento socialista, liberal e o cristianismo voltado aos pobres.

Segundo Brandão, esses Movimentos de Cultura Popular, especialmente os da

Ação Popular, surgiram como “uma forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica” (2002a, p.55). Para esses Movimentos, a ideia de cultura ganha o sentido de instrumento popular de conscientização, de politização e de organização de classe (2002a, p.51). Além disso, como diz o autor, havia “toda uma dimensão cultural no trabalho político, assim como havia uma dimensão política no trabalho pedagógico e, para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural” (2002b, p.147).

À crítica à educação vigente, somava-se ainda uma crítica às condições sociais de produção cultural. Dessa forma, propunha-se repensar a questão da cultura a partir de um ponto de vista de classe social, especificamente, a partir do *popular*. Sendo assim, “a proposta era, então, “partir de um saber do povo” em direção à criação cultural de um “saber de classe” (BRANDÃO, 2002b, p. 146). Para isso, a educação precisava estar aberta e atenta para ouvir as culturas às quais se dirigia.

Segundo o autor, é neste período dos anos 1960, que se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, leva-se em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central. O processo chamado Animação Popular conduzia as comunidades à reflexão política, a partir da sua realidade, aprofundando as discussões que eram conduzidas a ações como mutirões, festas, mobilizações. Também, ligada ao método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, na Secretaria Municipal de Educação de Natal (Administração Miguel Arraes), desenvolve-se a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler” (SOUZA, 1987).

Mesmo com recursos escassos, o poder público municipal consegue realizar processos de formação, criar bibliotecas populares, realizar programações diárias em rádios, realizar autos populares e folclóricos, literatura de cordel e também são desenvolvido processos de formação de professores publicados em cartilhas específicas. Este método é estendido a todo Estado de Pernambuco, quando o governo consegue se eleger no Estado. Um ano depois, com o golpe e a entrada do governo militar, o método é considerado subversivo, sendo arduamente reprimido. O Governador Miguel Arraes é preso, e todo material incinerado. Paulo Freire, para fugir da prisão, é exilado, ficando dezoito anos fora do país.

Entretanto o MEB, espreado entre os setores populares, resiste. O movimento pode ser caracterizado em duas fases: antes e depois do Golpe Militar, onde o país ficou nas mãos dos militares durante 20 anos. Para os camponeses, o processo de alfabetização e educação libertadora de Paulo Freire e seus princípios ressurgem em muitos lugares e as diversas iniciativas significavam uma das primeiras possibilidades de encontrar espaço para manifestar-se.

Neste período, conforme Paludo, havia três correntes que confluíam para o movimento pedagógico, sem considerar outras tendências: a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova e, do outro, a concepção de Educação Popular. Entretanto, costurava-se junto à entrada do Governo Militar a concepção Tecnicista, pautada pela Teoria do Capital Humano que, mais tarde, viria a ser a proposta pedagógica oficial (2001, p. 90-91). Esse período associado às movimentações dos trabalhadores em curso, fornecia uma linguagem de classe e a difusão de valores de solidariedade e de autoidentificação de classe, que, conforme a autora, constituía-se no plano pedagógico como um avanço, quando relacionado ao período anterior, qual seja, pela “compreensão de que as classes subalternas possuem conhecimento e cultura e de que era necessário fazer com elas e não para elas” (2001, p. 96).

Estas movimentações que significavam avanço para os setores populares brasileiros na perspectiva de uma consciência de classe a favor dos trabalhadores, foram sitiadas pelos Estados Unidos, no controle às práticas socialistas, contra as quais reagiam de forma imperialista. Neste intuito, foi criado o programa “Aliança para o Progresso”, com o objetivo de conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas. Com a difusão da ideia de promoção do progresso técnico-científico e apoio ao desenvolvimento econômico nos países "subdesenvolvidos", os americanos instalam redes de organismos financeiros e estatais e fundações privadas de base econômica, demonstrando extrema preponderância, concretizando as aspirações políticas norte-americanas aprovadas no Plano Marshall⁴⁹, em 1947.

49 O plano Marshall ganhou esse nome, porque o então Secretário de Estado norte-americano, George C. Marshall, em 1947, foi incumbido pelo então presidente do Estados Unidos - Truman, de planejar e executar a ajuda econômica para a Europa Ocidental. Aprovado o plano Marshall, “(...) os Estados Unidos se comprometiam a apoiar a reação aos movimentos de libertação da Grécia e da Turquia e se dispunham a ajudar financeiramente os países que se decidissem a lutar contra o comunismo; nos dois meses seguintes, os governos de coalizão da França e da Itália foram dissolvidos e os partidos comunistas excluídos (TEIXEIRA, 1993, p. 35 apud NOGUEIRA, 1999, p.35). Subjacente ao

O principal arcabouço do Plano Marshall era instituir o desenvolvimento, reduzindo as questões políticas da desigualdade a questões técnicas, passíveis e de fácil solução, nas quais a felicidade social e a luz dos problemas estariam na tecnologia, no planejamento, na ciência. O despertar do letárgico atraso era processado em detalhes pelos Estados Unidos, cuja missão era atribuída, em 1949, ao Banco Internacional de Fomento⁵⁰ que, mais tarde, transformou-se em Banco Mundial (NOGUEIRA, 1999). A concretização da política externa econômica definida pelos Estados Unidos em direção ao desenvolvimento dos países “subdesenvolvidos”, coincidentemente é implantada no Brasil e na maioria dos países da América Latina, num momento em que a maioria dos países, inclusive o Brasil, estava sendo governado por militares apoiados pelos Estados Unidos.

Com esse propósito, são criados Programas Setoriais ligados a atividades de produção agrícola com desdobramentos para a educação dos camponeses, com objetivo de conter o avanço dos movimentos e lutas. Objetivava-se neutralizar as ações das organizações com a implantação e efetivação de programas e desenvolvimento de ações assistenciais mais próximas às camponesas, anulando as organizações, as quais eram em grande número.

Nesse contexto, com a entrada do governo militar de Castelo Branco, o Estado desencadeia um período de extrema violência e autoritarismo, materializado no Golpe Militar de 1964. No âmago do "fazer-se classe", instala-se a dor da impotência. Contudo, está implantada na nação uma identidade camponesa e nas instituições legítimas, a sua

documento norte-americano pode-se identificar pelo menos as seguintes intenções: 1) sentimento messiânico expressando a ideia de salvação como uma via única a ser perseguida: o desenvolvimento; 2) o processo é complexo, porém, as ferramentas estão disponíveis nas organizações internacionais, que são a ciência, a tecnologia, o planejamento; 3) estes procedimentos são neutros, desejáveis e universalmente aplicáveis; 4) o desenvolvimento traz a luz, a felicidade, onde antes só existia a natureza. O país deveria despertar de seu passado letárgico e seguir o único caminho da salvação, o desenvolvimento. Esse arcabouço teórico “importado” constitui-se em diferentes momentos da diplomacia mundial, como sustentáculo da “Cooperação Técnica”, das “Doações Humanísticas” e dos “Esforços de Guerra”. Estas distintas expressões das relações entre nações, sustentadas num ideário supostamente “universal”, ganham novas dimensões e formas de difusão, em âmbito doméstico ou nacional, a partir do pós-guerra, no final da primeira parte desse século. (...) Assim, os Estados Nacionais deveriam propor e direcionar políticas públicas para a construção de um novo “ethos” econômico que compreendesse o desenvolvimento, a industrialização e o progresso social (NOGUEIRA, 1999, p. 26).

50 “O Banco afirma a necessidade de um programa global de desenvolvimento” (...) Somente através de um ataque generalizado a toda a economia do país que perpassa a educação, a saúde, a habitação, a alimentação e a produtividade, é que se pode romper decisivamente o círculo vicioso da pobreza, da ignorância, da enfermidade e da baixa produtividade (INTERNACIONAL BANK, 1950, p. 58).

representação.

Nesse veio, os sindicatos rurais são vistos pelo governo militar como uma possível "base" que lhes proporcionaria entrada nos mais distantes rincões do país. Confiados na sua ampla maioria, as ULTABs que, em grande parte, passam a ter direções ligadas à Igreja Católica. A intenção era serem controladas pelo governo, de modo a se tornarem braços do Estado. Por isso, muitas unidades foram submetidas a intervenções, outras foram fechadas. Todavia na postura da Igreja havia diferentes correntes, alguns assumiram a postura conservadora, colocando-se contra o comunismo, outros mais identificados com as concepções progressistas, colocavam-se ao lado do povo camponês.

A Contag sofreu uma intervenção, tendo toda a sua direção substituída por uma junta de interventores dos Círculos Operários. Somente depois de três anos a composição anterior volta à Confederação. Porém o embasamento legal passa a ser o central no método e tudo passa a ser embasado nos dois Estatutos aprovados. Nisto burocratiza-se o método e passa-se a assumir uma postura legalista frente ao Estado, não mais fruto de reivindicações, mas em busca de recurso jurídico para tudo. A Igreja reage contra e passa a disputar internamente com a Contag, contrapondo-se a este método. Na sequência, articula-se a entrada da Comissão Pastoral da Terra (CPT) com outro método mais popular que ameniza a questão.

O governo militar aprovou o Estatuto da Terra, ato que tinha a intenção, segundo Medeiros, de impedir uma reação diante da possibilidade de “mobilização dos trabalhadores rurais que poderiam, eventualmente, sinalizar para uma reforma agrária “na marra”, indicativo de potencial ruptura das alianças tradicionais que sustentavam as formas de dominação no campo” (2010, p.40). A classe patronal impõe-se com suas agremiações, fazendo-se ouvir junto ao governo federal, que passou a se ocupar apenas da política agrícola e, deste processo materializou-se o conceito de “empresa agrícola”, aspecto central da “modernização” da agricultura, consagrando a postura do Estado e de outro lado a resistência, demarcando a divergência entre Reforma Agrária e “modernização” da agricultura. Medeiros afirma que os setores dominantes saíram ganhando duplamente, "primeiro por terem sido seus articuladores; segundo, por terem inviabilizado a aprovação do texto original do Estatuto da Terra” (2010, p. 48), que criava a possibilidade de transformar o latifúndio em empresa rural.

Desta forma, o Estatuto da Terra, que poderia permitir algum nível de negociação com o governo, fora tratado como “letra morta pelo próprio Estado” (MEDEIROS, 2010, p.124). O dispositivo que assegurava o pagamento em dinheiro em caso de desapropriação não vale mais e é conduzido por agências estatais; o mesmo passa a ser dividido em duas seções, uma que trataria da Reforma Agrária e outra do desenvolvimento agrícola. Período árduo, em meio a prisões, assassinatos e a clandestinidade das assessorias e lideranças, o desafio era grande para assegurar qualquer proposta; uma repressão que continuou com os Atos Institucionais AI-4 e AI-5, implantados pelo governo.

Entretanto, em cada lugar com suas formas de viver, trabalhar e lutar “alheias à própria vontade”, impostas por uma lógica maior, os sujeitos descobrirão interesses próprios e, que tais interesses podem ser articulados entre si, e contra os outros, como diz Thompson (1981).

Outrossim, interesses também se digladiam e disputam tendências, tomam consciências, em alguns momentos de forma mais intensa que em outros. Thompson inicia o Volume 2 da obra *A formação da classe operária inglesa*, com um pequeno trecho que remete às nuances do vivido no país em termos de disputas de consciência frente ao que é posto como modernização e todo um modo de vida. O fato descrito pelo autor é o seguinte: Um viajante aristocrático que visitou os vales de Yorksire, em 1792, ficou alarmado ao encontrar uma nova indústria algodoeira no vale pastoral de Aysgath – “ora essa, aqui existe agora uma grande e reluzente fábrica, cujo canal desviou metade da água da cachoeira além da ponte”: com o sino tocando e o clamor da fábrica, todo o vale fica transtornado; traição e regimes igualitários são o discurso; e a rebelião pode estar próxima. A fábrica surge como símbolo das energias sociais que estão destruindo o verdadeiro “curso da Natureza” (1987b, p. 11).

Estabelecendo uma ponte ao contexto, o período histórico de que se está tratando, é caracterizado pela entrada do pacote agrícola da revolução verde no campo, cujos empreendimentos advindos do mesmo produziam grande impacto na agricultura, atingindo o modo de vida dos camponeses. São os pequenos agricultores, povos das florestas, sitianteiros, trabalhadores como posseiros, peões, foreiros, parceiros e outros, que abandonam o campo por conta das inovações tecnológicas que dispensam mão de obra no

campo. Inicia-se um período de grande êxodo rural, aumentando o trabalho temporário, ou seja, a agricultura mudou profundamente as relações de trabalho, expulsando grande parte dos que ainda não tinham a propriedade definitiva da terra. Os que tinham acesso ao crédito, em muitos casos, perderam suas propriedades pelo endividamento diante das possibilidades de crédito fácil, obtido para implementos agrícolas, insumos e sementes, que lhes hipotecavam os demais bens. Muitos, sem os documentos de posse da terra, viam-se envolvidos em conflitos, jagunços e fazendeiros que buscavam a qualquer custo aumentar a posse da terra.

As mudanças, no mundo do trabalho e da produção no campo, produzem outros sujeitos sociais, são os boias-frias no Sul e Sudeste, os clandestinos que vão de safra em safra colher café, laranjas, algodão no Nordeste, os sem-terra que se transformam num dos mais importantes movimentos de luta pela terra, os atingidos por barragens, assentados, acampados, sem teto, os pequenos agricultores, os seringueiros, as quebradeiras de coco, seguidos dos biscateiros, chapas que vão viver nas periferias das cidades. Em vários locais, estes sujeitos produzem importantes formas de organização, principalmente frente às questões emergenciais, como saúde, moradia, saneamento básico, seguridade, a exemplo das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁵¹ desenvolvidas nas periferias de São Paulo. E como sujeitos, iam se organizando coletivamente, impulsionados pelas lutas inspiradas na movimentação de 1940.

Contudo, as organizações patronais ficam cada vez mais fortalecidas e agremiadas por segmentos que marcam disputas internas, adotando um perfil, algumas próximas, outras distantes da modernização da agricultura. O Estado, com a criação do FUNRURAL, centra ações de cunho social e direitos previdenciários, tutelando os agricultores. O sindicalismo, como afirma Medeiros, vai se caracterizando “como instância de acesso a benefícios e não de organização e luta” (2010, p. 125).

Entretanto a experiência produzida ao longo de tantos anos não se degenera por uma força repressiva, violenta, coerciva, mesmo que se torne rechaçada. A força de reação à imposição do governo militar veio da igreja, instituição que, no momento, conseguiu ter certa força social, frente às duras repressões. Com ações formativas críticas, envoltas na análise da prática social, a igreja progressista, com o método fundado

51 Impulsionado pelo Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), Medellín em 1968 e Puebla 1970, centrado na opção pelo pobres e na teologia da Libertação.

na Teologia da Libertação da "fé e vida", ou "ver-julgar-agir", tornou-se o "Sujeito Político Protagonizador", capaz de produzir unidade na diversidade, sendo capaz de articular trabalhadores rurais e urbanos, pobres e oprimidos, estabelecendo diálogo com as organizações nascentes, entre elas as CEBs. Nesta perspectiva, o posicionamento da CNBB é fundamental na perspectiva de abrir caminhos e a CPT consegue se colocar como instrumento de renovação, com uma metodologia que permite aos sujeitos se expressarem, "uma renovação que vem das margens" (POLETTTO, 2010, p.139). De certa forma, a CPT passa a ser a grande consignadora das Organizações e Movimentos Sociais que, neste momento, comungavam desta causa.

Assumindo o papel de manter a "unidade de classe", o que foi chamado de "cristalização de classe" por Palmeira (1985, p.50), no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a Contag passa a se constituir como importante referência nacional, a partir das campanhas salariais, do apoio à reforma agrária, de mobilizações por melhores preços aos produtos agrícolas, etc.

Neste contexto, começam a surgir críticas à prática sindical da Contag. Conforme Medeiros, "a ação da Contag era apontada como ineficaz, por ser voltada principalmente para a denúncia de situações concretas aos poderes públicos, mas pouco efetiva no sentido de estimular a organização e mobilização dos agricultores para pressões políticas" (2001, p. 10). A autora aponta que o principal porta-voz destas críticas foi o segmento ligado à Igreja Católica, que tinha trabalho em todo país, principalmente em espaços intensos de conflitos de terra como nas áreas de fronteira. É desse trabalho molecular da igreja que emergem as "oposições sindicais", expressando a crítica à estrutura sindical e a suas práticas. Antes dispersos, estes sujeitos formam redes, muitas delas articuladas ao "novo sindicalismo" urbano. Vai ganhando força o trabalho com temas de lutas políticas, como redemocratização, autonomia sindical, eleições diretas. Em 1983, cria-se a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que passa a disputar com a Contag, e em busca de forças, alia-se a outra central sindical, Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT).

Nessa conjuntura, no final dos anos 1970, muitos pequenos produtores se pauperizavam e, acossados por dívidas, acabavam ou por perder a propriedade ou por arriscar a sorte nos projetos de colonização públicos ou particulares na Região Norte ou

Centro-Oeste do país. Muitos deles, marcados pelo insucesso, voltavam para suas regiões de origem e, pela própria situação, constituíram-se em testemunhas importantes para a progressiva conformação de um consenso sobre a falácia da alternativa da migração em busca de novas terras. "É esse segmento pauperizado que vai se constituir numa das mais importantes bases para as mobilizações para acampamentos e mobilizações de terra que ocorreram no final dos anos 70" (MEDEIROS, 2001, 107) .

Se grande parte desta população iniciava um dos mais importantes segmentos, outros se tecnificavam com as agroindústrias e/ou as cooperativas, especialmente como produtores de trigo e soja. Tornaram-se, na década de 1980, os principais manifestantes contra a política agrícola de modernização, exigindo que a mesma privilegiasse também os "Agricultores Familiares", como se identificavam. As ocupações das ruas das principais cidades com máquinas agrícolas, as portas dos bancos barradas foram as principais formas de manifestações. Diferentemente desta luta, outros segmentos, como os suinocultores, os fumicultores, avicultores, buscavam, não na política pública, mas junto às empresas integradoras, reivindicar direitos, rever termos dos contratos, realizando greves, impedindo a entrega dos produtos para beneficiamento.

Destaca-se expressiva diferença na concepção destas duas grandes frentes, explicitadas na análise de Regina Novaes (1997). Para a autora, "as Ligas Camponesas e os Sindicatos eram entidades estanques que, por 'natureza', possuíam conteúdos diversos". Aponta os seguintes pares de oposição (64):

Legalidade (sindicato) X Ilegalidade (ligas)

Partido Comunista (sindicatos) X "Julianismo"(ligas)

Questões trabalhistas (sindicato) X Questões de terra (ligas)

Via parlamentar - partido (Sindicato) X Ações radicais (ligas)

Nesse contexto, nasce uma nova estrutura organizativa, a Federação dos Empregados Rurais, que passa a negar a existente. A nova Federação não foi reconhecida pela Contag. Iniciam-se novas configurações que se diferenciam enquanto concepção e passam a fazer enfrentamento ao sindicalismo da Contag, como também buscam alternativas de caráter local, como associações que se constituíam diante das dificuldades emergentes, como comercialização de agroindústrias e alternativas de produção. Apesar da identificação dos

diferentes segmentos com o mundo do trabalho, as categorias passaram a constituir uma identidade própria e a Contag deixou de ter o monopólio de falar pelos agricultores e pela categoria dos “trabalhadores rurais”, tal como constituída nos anos 70, sofrendo uma “implosão”, diz (Medeiros, 2001).

Essas organizações dão base para a emergência de projetos de resistência e da contestação e também incidem na criação de novas entidades e gestam propostas alternativas de produção agroecológica, ambiental, sendo um período de emergência de novas entidades e organizações. Já se vive no país um novo momento que aponta novos elementos, seja como contestações do regime militar, mas, principalmente, dadas as consequências das políticas implantadas pela interferência da modernização conservadora, como as grandes hidroelétricas, a expansão agrícola e pecuária, a monocultura de exportação, entre várias outras iniciativas, cujas consequências acirram o surgimento de novos antagonismos no cenário de luta que perdura até o atual momento.

Mediante as adversidades, a experiência que fora constituída dá conta de produzir uma efervescência materializada em forma de eventos, seminários, encontros entre os anos 1982-1983, convocados pela CPT, “para discutir o crescimento da mobilização pela reforma agrária” (FERNANDES, 2010, p.165). Esses eventos caracterizavam-se como aprofundamento e trocas de experiências, sendo capazes de produzir o que Stédile e Fernandes chamam de “produção de uma síntese” (2012, p. 48). “Neles se tomaram decisões históricas, como “de que a CPT deveria constituir internamente uma comissão de luta pela terra. Seria uma comissão de sem-terra, ideologicamente, esse foi o debate principal” (2012, p. 48).

Nos anos 1980, reconhecendo a importância da luta como forma de democratizar a terra no país, o sindicalismo também passa a incentivar as ocupações de terra. Herdeiro das “oposições sindicais”, o sindicalismo da CUT veio ganhando espaço e legitimando a prática da ocupação. Destaca-se o “Grito da Terra” no qual eram entregues às autoridades do Governo Federalista com propriedades improdutivas, trabalhados os números da concentração de terra, assim como as manifestações e os ciclos de mobilizações culminaram com os grandes atos em Brasília, sendo que em 1999, foi definido “um dia nacional de ocupação de terras”, como parte das mobilizações do Grito da Terra. Contudo, mesmo considerando a importância desta participação enquanto

legitimação da luta, o sindicalismo rural optou por priorizar a categoria dos “agricultores familiares”, deixando aquém a participação na luta pela terra.

Outros temas passaram a pautar o sindicalismo, entre eles, as demandas provindas das questões de gênero e geração. Questões como o reconhecimento da mulher trabalhadora rural e a busca pelo direito a pensões e aposentadorias conduziram a muitas mobilizações, atos públicos, ocupações de sedes do Instituto Nacional de Seguridade Social - (INSS), em busca de desburocratizar a Previdência, uma vez que o aumento da população idosa passou a ser expressivo no campo. Por outro lado, a contribuição dos aposentados constituía-se em importante forma de arrecadação de fundos para sustentação do sindicalismo, gerando toda uma atividade em torno disso, tais como: emissão de guias, certificados, etc. Mais recentemente também como forma de garantir a sustentabilidade das unidades agregam-se programas de melhoria de qualidade de vida, tais como os programas de habitação rural e até formas de comercialização cooperada.

No final da década de 1990, num amplo debate de forma organizativa, no qual se defendia uma nova organização sindical, mais em "forma de movimento", cria-se um outro caminho que o desenhado pela federação ligada à CUT. A proposição ganha força, e em 2001 cria-se a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF-SUL/CUT). Nos anos 2000, inúmeras organizações se aliam, identificadas nas bases deste “novo sindicalismo”, impulsionado fortemente pelo associativismo e a cooperação, estratégias da nova forma organizativa dos trabalhadores, e também pelos recursos de crédito disponíveis através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

Pode-se afirmar que nas manifestações dos trabalhadores da Agricultura Familiar há também elementos que se aproximam da formação de classe, dentre eles os símbolos, as manifestações e ocupações. Na relação com a Reforma Agrária, embora a perspectiva de luta tenha sido constitutiva também na ação sindical no início, segundo Medeiros, a bandeira de luta passou a ser do MST.

(...) a origem dos “sem terra” como grupo dotado de uma identidade política sedimentada por uma complexa organização, liga-se não só à trajetória de expropriação dos pequenos produtores, em especial no sul do país, mas, entre outros elementos, também ao molecular trabalho da Igreja e à crítica formulada por esta instituição e pelas “oposições sindicais” à forma como a luta por terra e a demanda por reforma agrária estava sendo conduzida pelo

sindicalismo rural (2001, p.110).

De modo geral, o sucesso das primeiras ações, ou seja, a elevação do número de desapropriações, levou o MST, progressivamente, a credenciar-se como Movimento que tinha legitimidade de falar de Reforma Agrária, ampliando sua esfera de atuação no Sul do país, mas também nacionalizando-se. No início da década de 1990, outros polos, como São Paulo, em especial a região do Pontal de Paranapanema e as regiões Norte e Nordeste, em locais de conflito de terra, desenvolviam ações sistemáticas do MST. As ações em terras improdutivas, principalmente de titulação duvidosa, foram-se tornando constantes, envolvendo um grande número de militantes, cujos conflitos passam a repercutir e gerar opinião pública na sociedade. São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Pará, ou como é o caso da região canavieira de Pernambuco e do Rio de Janeiro, regiões com alto índice de desemprego e miséria facilitavam a agregação de pessoas para o movimento, fortalecendo-o e legitimando-o.

Neste período, no III Congresso Nacional, que teve o lema “*Reforma Agrária, essa luta é de todos*”, o MST sinaliza o esforço no sentido de ampliar alianças, inclusive em direção às cidades, buscando interlocução através da realização de muitas manifestações públicas. Ainda na década de 1990, o MST, precisando garantir a sobrevivência econômica dos assentados, e legitimar socialmente os assentamentos, num momento em que era forte a pressão sobre a terra, inclui junto ao lema “*ocupar e resistir*” ou “*produzir*” e passa a estimular fortemente a produção cooperada. Uma engenharia organizativa é construída. Dentre as estratégias organizativas, também estava previsto contribuir para que algumas lideranças de maior destaque se deslocassem para outras regiões, para organizar novas ocupações. Isso fazia com que os demais assentados cuidassem o lote do “liberado”. Ainda uma taxa de 2% sobre o valor recebido do crédito do Programa Crédito para Reforma Agrária (PROCERA) era recolhido para fundos de recurso para financiar o movimento. Outra forma de autofinanciamento que o Movimento encontrou foi disputar recursos estatais, acessar linhas específicas para estruturas de agroindústrias, assumindo com isso, a posição do direito frente às políticas públicas. Recentemente, em fevereiro de 2014, o MST realizou o seu VI Congresso com o lema: “Lutar, Construir a Reforma Agrária Popular”, reunindo 16 mil participantes, tendo a

presença de todos os Estados do país e das mais representativas lideranças de movimentos sociais nacionais e internacionais.

Em seu método político e formativo, o MST torna-se um dos principais Sujeitos Sociais Coletivos que contribuem também na formulação de referenciais a outros movimentos do campo de menos porte, compartilhando processos, métodos, lutas e sonhos. Ou seja, é difícil que não haja a participação de representantes de outros movimentos do campo e de algumas organizações sociais e sindicais que comungam dos mesmos princípios, nos inúmeros processos de formação desenvolvidos. Assim, caminha lado a lado com outras organizações, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento do Sem-Teto (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), alguns segmentos do movimento sindical e outras organizações sociais populares que comungam dos mesmos princípios, afinando forças e projetando lutas em torno de um projeto popular de país.

Há também a partilha nos processos de formação, em termos de participação nos cursos formais de graduação, pós-graduação, mestrado, construídos junto a várias Universidades públicas, sendo que há participação dos movimentos desde a construção da proposta político-pedagógica até no dia a dia dos cursos, com pessoas ligadas ao movimento, auxiliando na sua implementação. Na abrangência internacional, além de inúmeras ações onde militantes se deslocam para prestar solidariedade, os cursos nos institutos próprios do movimento trabalham com público de militantes internacionais, sendo a Escola Nacional Florestan Fernandes, localizada em Guararema/São Paulo um dos importantes espaços próprios de formação do movimento. A mesma tem a colaboração de intelectuais de esquerda do mundo todo que contribuem de forma voluntária com a formação de quadros. Possui ainda, há mais de dez anos, o jornal quinzenal *Brasil de Fato* e a editora *Expressão Popular*, uma das maiores fontes de publicação do pensamento de classe, com a publicação de mais de 200 obras, traduzidas ou interpretadas, publicações originais em todas as áreas, com distribuição e venda em todo o país e fora do mesmo.

Frente à expressão do movimento, a sociedade toma posição diante dos fatos que o envolvem, assim como o Estado passa a reconhecer a legitimidade da luta pela terra que

se consolidava, principalmente nos assentamentos e nas regiões agrícolas nos diversos Estados do país. Nesta perspectiva, considera-se também a crise por que a sociedade passa, e o acúmulo de renda que gera miséria, sob o qual torna-se uma saída as organizações dos camponeses. Nesta perspectiva, os assentamentos passam a constituir-se como importantes espaços de sociabilidade, intervenção política, produção, cooperação, levando os assentados a terem direito de receber crédito, entre outros benefícios (direito à saúde, educação...).

Hoje, concretamente, poucos se opõem a que essa luta seja reconhecida, a que esse direito seja realizado, a que essa dignidade seja proclamada e elevada à condição de valor fundante de um direito de todos. Muitos anos de luta, e até de lutas desencontradas de tantos, serviram para afirmar um reconhecimento geral de que os pobres da terra também são a pátria. Pátria a qual querem pertencer não como párias e mendigos, como abandonados pelas soluções elitistas que nossos problemas nacionais quase sempre tiveram. (MARTINS, 2004, 14).

No momento mais atual, há discussão a respeito de assumir outras frentes. De certo modo, há um deslocamento da estratégia de lutas voltadas antes prioritariamente para a conquista da terra, com políticas e um método próprio de formação de militantes para o trabalho na terra, as relações produtivas, associado ao que se fala em termos de um projeto político de campo para o campesinato, sobre o qual se passa a produzir elaborações. Este projeto tem como foco a “pequena produção”, “[...]mudança que precisa ser construída e não se esgota na alteração das relações de propriedade da terra”. (CALDART, 2013, p.14) afirmação que a autora trabalha no texto "Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular"⁵² (p.14). A intelectual do movimento sintetiza a estratégia da seguinte forma:

Dois fios principais podem conduzir a abordagem dessas reflexões à medida que se referem a caminhos percorridos pelo MST quase desde seu nascimento (completaremos trinta anos em 2014). Um dos fios é o que tece discussões e práticas de formação para o trabalho vinculado aos desafios de desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária como territórios de trabalhadores organizados e em luta que buscam fundar uma vida baseada em novas relações sociais. E vinculada também às demandas de funcionamento

52 O texto recupera o vínculo entre trabalho e educação (dos trabalhadores) desde as reflexões do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em especial as que se referem aos desafios de atualização de seu programa agrário, identificado hoje pelo nome de “Reforma Agrária Popular”. (CALDART, 2013, p.1)

organizativo do próprio Movimento. Começamos as formulações pelo trabalho associado (cooperação, organização coletiva do trabalho), incluímos depois questões de matriz produtiva e tecnológica, agro industrialização e, mais recentemente, entramos no debate sobre sistemas produtivos (CALDART, 2013, p.14).

Segundo a autora, "[...] trata-se de uma transformação específica, mas que repercute no conjunto da produção porque se refere à relação fundante de qualquer indústria humana, ou seja, o modo de relação entre o ser humano e a natureza"(2013, p.14).

Não é a Reforma Agrária, enquanto distribuição de terras, que impedirá o avanço do capitalismo na agricultura. Ele é de tal forma mimético que consegue fazer nascer, também da diversidade de unidades de produção um conjunto de empresas capitalistas. Mas sem desconcentração fundiária não há como marchar no rumo da superação da lógica do capital para a agricultura e sem isso não chegaremos à efetiva superação do modo de produção capitalista (p.15).

Situações e procedimentos produzidos pela necessidade enfrentada, gerando experiência, transformaram-se em formas assumidas culturalmente pelos movimentos sociais. O enfrentamento do latifúndio, através da ocupação e dos acampamentos materializava a miséria, a exclusão, a precariedade e, ao mesmo tempo, a garra, a coragem e a ousadia dos trabalhadores expropriados de tal maneira que a sociedade os leva à tomada de posição. Assim também, a ocupação de espaços públicos diante da inércia dos governos e da burocracia do Estado em momentos específicos, e de extrema necessidade nas lutas iniciais do MST, tornaram-se formas assumidas pelas lutas de grande parte dos Movimentos Sociais.

[...] a Reforma Agrária Popular não é um programa socialista porque não estamos em um contexto revolucionário e as condições para isso ainda não estão construídas (MST, 2013). Mas a compreensão é de que podemos, ainda no âmbito de como se movem as contradições no capitalismo, avançar no desenvolvimento teórico e prático dessa nova lógica, participando na construção mais longa do processo de transformação do modo de produção capitalista, desde os nossos próprios desafios de sobrevivência. Luta e construção integram esses desafios e não podem ser simplesmente deduzidos de uma esfera da vida humana para outra. (p.15)

Estes sujeitos passam a constituir uma identidade de camponês, de sem-terra, desde a experiência de fazer parte de um coletivo com espaço social conquistado pela luta, pelo enfrentamento de projetos concretos que vão além do direito de ter terra, mas

incluem todos os direitos dali decorrentes e a dimensão de um projeto coletivo de sociedade comum a todos os trabalhadores. Para Medeiros (2008), as categorias anteriores estavam referidas às formas como estes sujeitos eram reconhecidos na lei como posseiros, arrendatários, parceiros, assalariados. As atuais refletem as novas dinâmicas de luta surgidas pelos efeitos do projeto que se instalara no campo como sem-terra, atingidos por barragens, seringueiros, pequenos agricultores, forjando aos camponeses identidades coletivas, como dimensão apropriada, parte de sua identidade individual de camponês.

Voltando para o viés de classe, ocupações como da Fazenda Giacomet, de 83 mil hectares, no Paraná, levam a sociedade a pensar, como uns “*desgarrados do Sem-terra*” puderam fazer isso? Junto com as ocupações emergiam os acampamentos, cidades de lona preta, que se constituíam em forte símbolo e espaço denso de formação. Para Caldart, “o MST perderia sua identidade principal, se deixasse de ser um *movimento de massa*, quer dizer, que tem sua marca na realização de lutas e mobilização que envolvem sempre o maior número possível de pessoas, rejeitando a ideia de *luta por representação*”(2004a , p. 132).

Desta forma, os Movimentos Sociais desempenham um papel importante na luta pelos direitos humanos, criando resistência e se contrapondo ao modelo capitalista. Nesta perspectiva, argumenta a autora: “Sujeitos coletivos se formam, não dado pelas condições objetivas; exatamente porque seus membros partilham mais do que uma condição; partilham objetivos construídos ou tornados consciente no movimento histórico em que se afirmam ou são reconhecidos pela sociedade” (2005, p.2).

Nas duas últimas décadas, os Movimentos Sociais do Campo, criminalizados pela mídia e por parte da sociedade são, por outros segmentos, reconhecidos como espaços importantes de formação dos sujeitos sociais coletivos. “Um Sujeito social coletivo se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade e, portanto, de formação em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo” (CALDART, 2005, p.2).

Na análise de Caldart, há pelo menos dois componentes que permitem constituir as marcas do processo de formação destes sujeitos. A primeira diz respeito à marca da escolha das pessoas, de encontrar formas de reagir frente a sua condição de *sem-terra*, e

de poder perceber um problema que parecia ser de cada um ou no máximo de uma família, ser um problema coletivo, e com alternativas de solução também coletiva. Onde está a diferença nisso?

A grande diferença, neste momento histórico, entre um trabalhador sem (a) terra e um trabalhador *sem-terra ligado ao MST*, é que o primeiro *não conta* do ponto de vista social e político. A sua miséria ou o seu desenraizamento (Weil) são problemas deles, ou no máximo são vistos como um problema social por outras pessoas ou por outros sujeitos, que podem decidir, ou não, ajudá-lo a sair dessa sua condição desumana (CALDART, 2004a, p.120-121).

Assim, esses sujeitos passam a ter um rosto, a existir socialmente, contar do ponto de vista social e político. Pode até “apanhar da polícia, ser despejado das terras que ocupa, ser considerado um desordeiro”, mas existem socialmente. *É sujeito da história*, entra nas estatísticas como um lutador pelos seus direitos. Nunca será o sem (a) terra de antes, tomou consciência de si, de sua condição, percebendo que a mesma é uma condição social e tem saídas sociais. “Agarrou com seu próprio corpo a luta pela sua *salvação social*, e isso alterou seu modo de ver o mundo” (p.121).

A segunda marca diz respeito à forma de luta do MST, que firma o *modo de ser do Sem-Terra e o modo de agir do MST*. Este ponto envolve desde a herança de sua gênese, *que é a ocupação da terra como a forma principal da luta* e a construção em torno dela até os princípios organizativos e uma metodologia muito própria. “São diferenças constituídas através de decisões e das ações que constituíam o cotidiano de luta do MST e que foram pondo sua história e a de cada um dos seus sujeitos” (p.123-124).

Para as primeiras ocupações, os ensinamentos da Bíblia, a Constituição e o Estatuto da Terra foram materiais indispensáveis para o trabalho de base. Nisso, pode-se perceber que se estabeleciam alguns vínculos identitários (religiosos, de nacionalidade, populares). Mais recentemente os maiores argumentos são as conquistas já acumuladas e os exemplos de milhares de famílias com condições de produzir o seu alimento e colocar seus filhos na escola. Há muitos aprendizados nisso: “O principal deles foi o de como garantir a *unidade de ação* respeitando as peculiaridades de cada região, cada Estado, cada local” (p.127).

Um exemplo é a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-

-Terra (MST) que, mesmo constituindo-se como um Movimento Social reivindicatório pela terra, assume a bandeira da educação como necessidade vinculada à realização de uma verdadeira e ampla Reforma Agrária, bem como, para transformações mais profundas em todo o conjunto da sociedade brasileira. "Peculiaridades que dizem respeito tanto a diferenciações históricas e culturais como a conjunturas política específicas que precisam ser levadas em conta para que as ações atinjam os objetivos" (p.127).

Dentro deste contexto de luta por direitos negados pela ordem vigente, os Movimentos Sociais assumem a luta pela educação. Como se vem apontando, os elementos que impulsionam essa luta encontram respaldo na própria ação travada por estas organizações que focalizam os anseios e necessidades dos sujeitos na vivência da luta social, possibilitam o aprendizado de direitos à população oprimida e marginalizada do campo. Assim, esta parcela marginalizada da sociedade transforma-se em herdeira e construtora de uma pedagogia própria, que considera os oprimidos não só como tais, mas como sujeitos de sua própria educação e emancipação. Um dinamismo que possibilita aos indivíduos a condição de sujeitos de direitos, compreendendo esses direitos, como os elementos básicos para a reprodução e a manutenção da existência.

A luta que implica a orgânica participação destes sujeitos na busca pela concretização de seus direitos torna-se pedagógica. Educa e reeduca em outra óptica cultural e política, na qual a terra, o trabalho, a alimentação, a moradia, a saúde, a educação e outras necessidades tendem a superar as políticas oficiais compensatórias na perspectiva da construção de políticas públicas que reconheçam os direitos de tais sujeitos. O que, conforme Caldart (2004a, p. 317-318), implica em "olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere".

Com este destaque a respeito do que vêm significando os movimentos sociais, pretende-se demonstrar que, a partir da década de 1980, a luta por conquistarem a terra leva estes sujeitos sociais coletivos a compreenderem que a terra sem direitos, sem justiça, sem um projeto de sociedade, não garante dignidade de vida. Ou seja, o processo de luta veio gerando organização, capacidade de constituir sujeitos, consciência de

direitos, pertença na luta de classe ou, no mínimo, noção de como são determinadas, no interior do próprio desenvolvimento, as forças produtivas, e como se processam as relações de existência social. Neste bojo, estes sujeitos vão se tornando aptos à luta social, vão se fazendo "classe". Assim, reinventam sua existência, constroem outras formas de organização e demonstram, em suas práticas, que é possível e viável outro modelo de campo/agricultura/desenvolvimento.

Uma das formas que poderia dar um tratamento mais aprofundado a esta questão é a análise feita por Lukács (1976), quando trata do complexo de trabalho. O trabalho compreendido como atividade que congrega no seu interior o elo de interseção entre complexos heterogêneos - ser social e natureza, ou seja, o salto que o mesmo estabelece na peculiaridade dos processos sociais frente aos da natureza. Segundo o autor, a constatação da dependência do contexto histórico, mais as determinações da realidade, tornam-se o contraponto necessário frente à determinação das leis econômicas. Demonstra com isso que essas leis possuem uma validade delimitada e é somente na interação com outras dinâmicas, por meio da prática social, que se efetivam. Assim, a ação das leis possui em seu interior um caráter de validade historicamente determinado.

Considerando que para Lukács a totalidade social é a síntese dos atos individuais, os Vaisman e Fortes (2015) compreendem que "uma vez constituída, essa totalidade produz uma dinâmica processual que se apresenta diante dos homens como um conjunto de nexos causais que suscitam problemas para os quais os indivíduos buscam respostas, como forma de criar as condições necessárias à reprodução de suas vidas [...]" (p.4).

A análise leva a perceber que a estrutura fundamental é colocada em movimento e os homens, em seu decurso causal alternativo e singular fazem surgir um "processo causal, contraditoriamente unitário dos complexos sociais em sua totalidade" (LUKÁCS apud VAISMAN; FORTES, 2015, p.4). Criam-se ao mesmo tempo, ainda que sem consciência do fato, conexões legais gerais. Sendo assim,

a causalidade aqui presente tem caráter distinto da causalidade natural: trata-se da legalidade tendencial produzida e posta em movimento pelos atos singulares dos indivíduos; esta, por sua vez, retroage sobre a própria malha social e aparece como indutora dos portes teleológicos dos homens- este sentido é causalidade social (VAISMAN; FORTES, 2015, p.4).

Por sua vez, Thompson afirma: “A classe operária não surgia tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”, tendo com Lukács o fundamento de que necessitávamos a compreensão deste conceito que perpassa pela causalidade. “Em suma, o elemento aqui destacado, retoma a tese de que os homens fazem a própria história, porém não por plena consciência e domínio das tendências e dinâmicas por eles postas em curso” (VAISMAN; FORTES, 2015, p.5).

Voltando aos Movimentos Sociais, outra constatação é que os sujeitos se fazem na produção e reprodução da vida. Em se tratando dos Sem Terra, não nascem como sujeitos feitos, fazem-se no embate, na luta, o que leva a compreender que nisto estão implícitos componentes altamente formativos. Outrossim, não há sujeito coletivo, sem que haja sujeito, não há sujeito sem que tenha feito a opção pela causa, e esta não se dá sem que se garanta a formação dos sujeitos, sendo estes, inseridos na luta. “É esta dimensão/tensão pedagógica fundamental, presente na materialidade dos Movimentos Sociais, que os torna educadores ou pedagogos coletivos, condutores de processos de formação humana” (CALDART, 2005, p.3).

O exemplo, em termos de organicidade do MST, torna-se referência, também para outros movimentos que, da mesma forma, afinam lutas e movimentam processos formativos. Pode-se citar como exemplo o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), segmentos do Movimento Sindical e vários outros movimentos como, por exemplo, o Movimento dos Sem Teto, de caráter mais urbano. Os dois primeiros movimentos citados caminham juntos e, em alguns espaços, articularam-se ao Movimento Sindical, especialmente na protagonização da educação do campo, como se trabalhou no capítulo anterior.

Com isso, arrisca-se a dizer que há uma fermentação no campo. Para Thompson, é uma “fermentação” que gera consciência de classe. E, é neste “fazer-se involuntário” que se encontraram nas terras deste país indígenas, colonizadores, africanos e imigrantes europeus, primeiros segmentos que constituíram o campesinato brasileiro, e que, neste momento, tornam-se sujeitos da Educação do Campo. Thompson diz que é no “fazer-se” que um grupo e seus Sujeitos formam-se enquanto “consciência de classe”, constituída pela forma como são tratadas tais experiências. Para o autor “a consciência de classe é a

forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais”(1987a, p. 10); para isto não há uma lei, uma regularidade, pois ela “surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma” (1987a, p. 10).

São homens e mulheres, é a juventude, são as crianças por meio da organização dos "Sem Terrinha" que, envoltos em uma metodologia formativa, vão se constituindo sujeitos pensantes, "lutadores e formadores". A luta se traduz em conquistas. As conquistas em alternativas coletivas, de forma que se tornam o *Sujeito Social Coletivo* mais importante no cenário nacional, enquanto identidade e representação política, através da qual não há como a sociedade não reconhecer e perceber a legitimidade de sua luta.

Quando me refiro ao sem-terra brasileiro trato inspirada em Thompson, do processo através do qual trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra *fizeram-se* ou ainda *fazem-se* esse novo sujeito social chamado *Sem Terra*, com uma identidade e uma consciência que lhos insere nos embate político de nosso tempo. Diz Thompson, ao explicar o sentido do *fazer-se* classe da classe operária inglesa, que se trata de compreendê-la como um processo ativo que se deve tanto a ação humana como aos condicionamentos (CALDART, 2004a, p. 93-94).

Como já se viu em Thompson, “a classe operária não surgia tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”. (1987a, p. 9). Da mesma forma pode-se perceber com Caldart que os sem-terra não nascem como sujeitos feitos, se fazem no embate da luta ativa e seus condicionamentos. Também se pode ver que os sujeitos coletivos se formam combinadamente diante das condições estruturais, embricadas na formação de cada sujeito.

Destaca-se ainda "o caráter formativo do movimento" na perspectiva de formação de consciência de classe. A experiência do camponês, ou de um já desgarrado da terra, confronta-se com sua condição de sem-terra, desnuda a perspectiva de classe. Posicionar-se frente à contradição do projeto da grande propriedade e o projeto dos camponeses é estar na condição proposta por Thompson (1981), como a categoria experiência, mediada pela "junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humanos”. Os homens e as mulheres também retornam como Sujeitos, dentro deste termo [...] como pessoas que experimentam suas

situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura e [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 225-226). O movimento permite este percurso, apoiado pelo denso e constante estado criador. Ele só cria por necessidades, isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades.

Caldart insiste para o seguinte: “Os sem-terra desse momento precisam ser compreendidos, em primeiro lugar, pela sua origem de classe”(2004a, p. 118) E, junto às demais formas de identidade, constituir uma nova identidade, que integra as demais. "A grande diferença, neste momento histórico, entre um trabalhador sem (a) terra e um trabalhador *sem-terra ligado ao MST*, é que o primeiro *não conta* do ponto de vista social e político. A sua miséria ou o seu desenraizamento (Weil) são problemas deles [...] (CALDART, 2004a, p.120-121). Nesse caso, esses sujeitos passam a ter um rosto, a existir socialmente, contar do ponto de vista social e político.

Assim, a consciência de classe vai sendo "formada", e mais que uma categoria teórica, torna-se aporte de um dinamismo que arrebenta a plasticidade histórica, ao mesmo tempo que é capaz de se afirmar como uma realidade concreta. Dá razão à crítica de Thompson, quando diz que a classe se faz na singularidade, com os elementos genuínos, de forma processual, porém com referencial comum constituído pela experiência da humanidade, sabendo que há os que agem e descrevem a história “como se a teoria pudesse engolir a realidade numa só bocada” (1981, p. 64).

2.3 CONCEITUAÇÃO DO CAMPESINATO: RACIONALIDADE, RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO

Com um modelo econômico e tecnológico dominante que gera exclusão e extermínio dos camponeses, envolto em todo tipo de conflitualidades, esse segmento encontra-se cada vez mais encurralado pelo capital, mas também reagem como formuladores de uma outra lógica, e o fazem à medida que se formam como classe trabalhadora, na luta contra o modelo de agricultura ditado pelo capital que os destrói.

Carvalho (2015 a) destaca dois aspectos que nortearam o comportamento das forças representadas por frações da burguesia e que historicamente subjugam os camponeses no Brasil. São a privatização e a concentração da terra, alijando os camponeses, seja da posse ou do uso da mesma. Um segundo aspecto que diz respeito à apropriação da renda gerada pelos camponeses é o controle dos produtos que passam a ser oferecidos nos mercados cerceados pelas empresas fabricantes de mercadorias nacionais e/ou estrangeiras. A isso, o autor acrescenta uma corrente de procedimentos criados para subjugar os camponeses, dentre eles os contratos ditos “integração”, comuns em diversos ramos, como se tratou, e que geram sujeição direta dos camponeses ao capital.

Mesmo que sob o enfrentamento das lutas se relativize estas investidas do capital, há uma concepção de mundo dominante no nível da consciência política camponesa, que os impede desde afirmarem sua identidade como classe social. Esta, segundo Carvalho (2015 a), é resultante de alguns fatores econômicos, políticos e ideológicos relacionados entre si. Destaca-se um conjunto de itens pontuados pelo autor.

- a adoção induzida de cima para baixo de um padrão tecnológico dominante que é sempre portador da ideologia da concepção de mundo burguesa;
- a insuficiência da resistência social camponesa ao processo de apropriação privada da natureza pelo capital exercido pela ofensiva das empresas capitalistas rurais e urbanas, nacionais e estrangeiras;
- a precariedade dos processos de agro industrialização sob a direção camponesa como um elemento que anunciase um novo projeto de modo de produção para o campo;
- a presença constante de políticas públicas de ajuste do crescimento econômico camponês (novos comportamentos consumistas e incorporação da tecnologia dita capital intensiva) que os induz à subalternidade em relação às empresas capitalistas do campo e da cidade;
- os produtos camponeses quando se apresentam para a venda, nos mercados dominados pelas empresas capitalistas, estes têm sido sempre subestimados e desvalorizados pela ideologia dominante não apenas como maneira de pressionar para baixo o preço de mercado dessas mercadorias mas, sobretudo, para desqualificá-los perante os consumidores (p.6).

Outrossim, a matriz da agricultura sob a qual assenta seu referencial de luta e resistência se dá pelo fato de não aceitar o modelo produtivista definido pelo capital. E essa matriz não é nova criação, centra-se na recuperação das formas não capitalistas de fazer agricultura, especialmente no que se refere ao conhecimento da natureza e no respeito ao seu equilíbrio, o que também vai gestando um novo conhecimento e um salto qualitativo no desenvolvimento das forças produtivas.

A afirmação do campesinato, enquanto grupo social com especificidades, e sua territorialização, pode-se dizer que é gestada nos movimentos sociais, bem como da reação frente à estratégia dos grandes monopólios agrícolas que colocam em risco a continuidade da vida destes povos. Ampliada numa dimensão latino-americana e mundial, o que implica também o reagrupamento dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPCs), em suas tendências associadas às concepções de um projeto político popular do campo e da cidade. Constitui-se como uma materialização desta frente, a Via Campesina, uma organização que congrega 168 organizações de camponeses da Ásia, África, América. Foi constituída em 1992 e concebe o campesinato como uma "fração de classe". Firma-se com uma atuação que busca unificar a luta camponesa em nível mundial, realizando uma forte contraposição à Organização Mundial do Comércio (OMC) na determinação de políticas de intercâmbio de produtos agrícolas, participando de protestos e campanhas contrárias à mesma.

Os marcos teóricos que buscarão aproximar essa elaboração constituem o debate intelectual e político estabelecido na Rússia, no qual está implicada desde a relação e o manejo equilibrado dos recursos naturais no processo histórico, até a relação das forças produtivas. O conceito é desenvolvido no modo socialista, porém, por ora, reafirma-se, com Alexander Chayanov (1974), um dos principais continuadores das teses dos narodnistas⁵³, que defende que no próprio capitalismo coexiste, permitindo a existência de formas de produção não capitalistas. A tese da líder narodnista Vera Zasulich, que orienta o pensamento, trata das suas contribuições conhecidas como marxismo chayanoviano – que dizem respeito à necessária autonomia do movimento camponês em relação ao Estado” (SEVILLA; GUZMÁN; MOLINA, 2013, p.13).

Contudo, nas concepções de Guzmán e Molina, o camponês tem também uma estratégia econômica, o diferencial é que a mesma realiza-se de forma inteiramente equilibrada como o contexto: "O camponês aumenta a produtividade por seu compromisso ético e por seu zelo em relação ao espaço e aos recursos naturais de onde tira sua sobrevivência garantindo satisfação familiar em relação ao esforço e dureza

53 O movimento narodnista surgiu mediante os embates do pensamento social agrário, buscando dar conta do problema dos camponeses e buscava uma alternativa que assegurasse os interesses das comunidades rurais que viviam sob o Direito Consuetudinário Camponês. Na Rússia tsarista, os teóricos liberais utilizavam os argumentos do marxismo ortodoxo para combater os socialistas, e Liberados pelo grupo narodnik, Terra e Liberdade.

atribuída ao trabalho desenvolvido" (p.13). Quanto maior o resultado experimentado, possibilitando um bem-estar maior, maior o investimento que faz para aumentar a produtividade. [...] ao recuperar nas análises das obras clássicas do marxismo como as de Lenin, de Kautski e Chayanov, Shainin rompe com uma visão unilateral e linear do marxismo ortodoxo e recupera o fundamental do narodnismo e sua noção de multilinearidade dos processos históricos que possibilitam o desenvolvimento de países periféricos do sistema econômico capitalista - como é o caso da América Latina, África e Ásia, particularmente no que se refere à coexistência de vários sistemas econômicos que se inter-relacionam (SEVILLA; GUZMÁN; MOLINA, 2013, p. 13-14).

Para Fernandes (2008), vivencia-se, nos diferentes espaços, a resistência pelo paradigma da questão agrária que foi anunciada por Kautsky (1985) e Lênin (1986) em fins do século XX, em suas obras. Neste século XXI, a perspectiva socialista pode estar mais distante que naquele momento, porém a posição paradigmática está presente nos movimentos sociais camponeses que denunciam a concentração da terra, a violência e a expropriação dos trabalhadores, e projetam outra perspectiva para o campo.

De outro lado, o paradigma do capitalismo agrário que nasceu na segunda metade do século XX, tendo Mendras (1984) como referência na sua elaboração, busca encontrar solução para o campesinato a partir do modo de produção capitalista. Para este paradigma, a solução está na integração ao capital. Aponta para a produção, a modalidade da grande escala integrada à indústria patronal, seguindo as exigências do mercado. Este paradigma apresenta como única saída para o camponês tornar-se dependente do sistema (integrado), perdendo sua autonomia, seu modo próprio de vida, sua cultura.

Embora o tema "fim do campesinato" tenha ganhado uma nova versão, já que o paradigma do capitalismo agrário optou pela crença na metamorfose do camponês em agricultor familiar", o problema do "fim do campesinato" mudou de foco. Agora o "fim" não está na expropriação gerada pela desigualdade, mas sim, na integração do mesmo na economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em produtor familiar (FERNANDES, 2008, p.45).

Tratar-se-á, agora, de buscar alguns componentes teóricos que poderão possibilitar a compreensão do que diferem as formas pelas quais essas questões se expressam. O aporte teórico é de Tepicht (1973) e de Chayanov (1966). Na obra *Marxismo e*

Agricultura, o camponês polonês Jerzy Tepicht funda o debate do campesinato no modo de produção, afirmando: “[...] Nós falaremos aqui da economia camponesa como de um modo de produção, termo este sendo tomado num sentido próximo daquele ‘marxiano’, ou seja, o conjunto coerente e distinto de forças produtivas e relações de produção entre os homens” (p.18).

Todavia admite o autor que o modo de inserção do campesinato no capitalismo é bem particular. Com sua forma própria, “continua a amadurecer, depois a envelhecer como um ser à parte, com seus próprios princípios de existência, que ela transporta mesmo no seio das economias socialistas” (p.18). Para Tepicht, a mesma se mantém, porque admite, no bojo destas economias, um setor econômico ‘não como os outros’, mas com princípios próprios de organização, de trocas intersetoriais, de direção planificada, a despeito de todas as tendências desta à uniformização.

Frente a esta predição dos marxistas, Tepicht argumenta:

Marx era particularmente pessimista em relação ao futuro do campesinato no capitalismo. Sua análise, para aí desembocar, supõe que a relação campesinato/capitalismo far-se-ia sob condições particulares estabelecidas tanto no plano da distribuição quanto no plano da troca enquanto instâncias mediadoras distintas da produção e do consumo (1994, p. 19).

Essa afirmação funda-se na constatação de uma especificidade dos camponeses, quando comparados aos empresários capitalistas que concorriam entre si mesmos, quando o lucro e a renda da terra estavam sendo corroídos por preços de mercado abaixo do valor, mantendo-se produtivos, mesmo quando o seu rendimento equiparava-se apenas ao salário médio. Para Marx, “no plano da distribuição, a forma de produzir camponesa caracterizar-se-ia por entregar de graça parte do trabalho excedente por ela produzida para a sociedade” (1985, p.923-924).

Conforme Carvalho (2005), essas interpretações de Marx sobre o campesinato no capitalismo, apoiadas no *O Capital* (edição do vol. I, em 1867) foram pontualmente repensadas pelo próprio Marx em relação à Comuna Russa, em 1881.

[...] Analisando a gênese da produção capitalista digo: No fundo do sistema capitalista está, pois, a separação radical entre produtor e meios de produção [...] a base de toda esta evolução é a expropriação dos camponeses. Todavia, não se realizou de uma maneira radical senão na Inglaterra [...]Mas, todos os

demais países da Europa ocidental vão pelo mesmo caminho (MARX,1867, p. 316).

Situação, de uma certa forma, oposta à analisada por Chayanov na Rússia. Neste caso, tendo em vista a importância da propriedade comunal, os camponeses por ele estudados gozavam de um grau de autonomia suficiente para decidir sobre a dimensão da área que poderiam cultivar, a cada ano, e o faziam em função da capacidade interna de sua família (CHAYANOV, 1974).

Costa (1994, p.11-12), com relação a Chayanov (1923), comenta: Ao contrário de Marx, cuja perspectiva parte do sistema econômico para a análise da relação campesinato/capitalismo, e dos que o sucedem insistindo na dominância das mesmas tendências, a teoria chayanoviana do campesinato parte de uma perspectiva microeconômica.

Cabe assinalar que as posições teóricas que poderiam configurar um ‘determinismo econômico’ nas relações entre o campesinato e o capitalismo têm sido resultado das leituras particulares sobre o campesinato nas obras clássicas de Marx, Engels, Lenin e Kautsky, por seus discípulos e intérpretes.

Em vista do modelo socialista, Archetti (1925) introduz a obra de Chayanov, afirmando:

Para Chayanov a família é o fundamento da empresa camponesa na sua condição de economia sem assalariamento, uma vez que é tanto o ponto de partida quanto o objetivo da sua atividade econômica. Como única fonte de força de trabalho a família é o suposto da produção, cujo objetivo nada mais é que o de garantir a própria existência. A unidade camponesa é, pois, a um só tempo unidade de produção e unidade de consumo e encerra, concomitantemente, as funções das esferas de produção e reprodução de tal modo que (...) a família e as relações que dela resultam tem que ser o único elemento organizador da economia sem assalariados’ (ARCHETTI apud CHAYANOV, 1974 p.9).

Desta forma, não pertence à realidade da produção camponesa um rendimento por unidade de trabalho que seja determinante, como o é, para a empresa capitalista, mas, sim, um rendimento por unidade de trabalho determinado pelas necessidades anuais da família camponesa.

Henri Mendras afirma que "este arquétipo da sociedade camponesa tradicional se encarnou sob formas diversas no Ocidente Europeu desde os meados da Idade Média até

o fim do século XIX" (1984, p.19). Segundo o autor, o sistema tradicional de produção camponesa denominado “policultura-pecuária”, considerado “uma sábia combinação entre diferentes técnicas”, foi se aperfeiçoando ao longo do tempo, até atingir um equilíbrio, uma relação específica entre um grande número de atividades agrícolas e de criação animal. Para Mendras, “toda a arte do bom camponês consistia em jogar sobre um registro de culturas e criações o mais amplo possível e a integrá-los em um sistema que utilizasse ao máximo os subprodutos de cada produção para as outras e que pela diversidade de produtos fornecesse uma segurança contra as intempéries e as desigualdades das colheitas” (1984, p.85).

É oportuno lembrar a observação de Archetti (1974, p.9) sobre a obra de Chayanov: “Esta escola discute, então, a necessidade de construir uma teoria que parta do suposto de que a economia camponesa não é tipicamente capitalista, portanto não se pode determinar objetivamente os custos de produção pela ausência da categoria ‘salários’”. Archetti aponta a perspectiva da formação e da produção e de uma nova cultura, que incluiria, inclusive, a análise da organização da produção que faria parte de estudo sistemáticos. Refere-se ao período que ia desde 1890 até a revolução e posteriormente. “[...] havia medidas de coletivização. A década de 1930 está marcada pela polêmica entre populistas, marxistas e a tendência de que Chayanov formava parte, conhecida com o nome de *Escola para a análise da organização e produção camponesa*”. (CHAYANOV, 1974, p.9). Segundo o autor, o grande debate sobre a questão agrária Russa

[...] não só se vinculava com o problema da tendência da terra e suas formas mais adequadas para a passagem do socialismo, mas que incluía outras dimensões associadas à disponibilidade de recursos econômicos e técnicos que tornariam viável uma transformação radical das condições de vida camponesa (ARCHETTI apud CHAYANOV, 1974, p.8).

Neste sentido, a proposta em relação ao modo de produção da economia camponesa apontada por Chayanov, passa a ser o modo de produção, e possível de se desenvolver no modelo de sociedade em questão é o da unidade familiar compartilhada, como um modo de vida cultural, uma coletividade maior com a qual mantém-se laços sociais determinados por uma diversidade de significações e códigos culturais, territoriais, de parentesco, vizinhança, representações, visões de mundo que parecem ser

componentes essenciais que fazem parte da proposta de Chayanov e do modo de produção camponesa, no sentido restrito. Não se trata, portanto, de uma outra relação capital trabalho, lucro e salários, porém, numa unidade familiar de produção, ou num grupo familiar ancorado por um fundamento que atua coletivamente no sentido de garantir a reprodução física e social, obedecendo aos seus meios de subsistência com sua força coletiva de trabalho e seus meios de produção, nos quais as decisões sobre produção e consumo são tomadas por este meio.

Por outro lado, quando o processo incluir maior esforço de trabalho que o disponível na unidade de produção familiar, para suprir necessidades temporárias, a diretriz é que a mesma costuma basear-se nas relações de pertencimento comunitário, que vai além das relações puramente econômicas, ou seja, que se estabeleçam relações culturais de compadrio, vizinhança, trocas, mutirão.

Conforme Sá (2009), a ideia de produção de subsistência dentro desta racionalidade camponesa vem trabalhada de forma a superar a ideia utilizada no sentido da lógica do capital, como oposta ao mercado. A subsistência não se opõe ao mercado, porém busca articular o autoconsumo, que significa o cálculo econômico que prioriza as necessidades sociais e físicas da unidade de produção, com a comercialização do excedente. A realização da comercialização de parte de sua produção no mercado é, para o camponês, a garantia de reprodução de sua unidade e do coletivo a que pertence.

Assim, reafirma-se que a superação do modo de produção capitalista é a tarefa estratégica a ser perseguida a médio prazo, o que não comporta o imobilismo que ainda paira frente à correlação de forças econômicas, políticas e sociais historicamente desfavoráveis aos camponeses. Nas palavras de Carvalho, são necessárias “ações táticas capazes de acumularem forças para que a utopia camponesa, expressa na busca do tempo perdido, seja alcançada” (2015a, p.8). Em concordância com o autor, para superar o “tempo perdido”, é preciso munir-se do pré-requisito político-ideológico, que permita uma afirmação do camponês como “classe social” e isso não se dará fora de uma mudança de concepção de sociedade. Contudo,

[...] as diversas e constantes lutas de resistência social camponesas contra as ofensivas do capital no campo são insuficientes, ainda que indispensáveis, devido às ações predatórias sociais e ambientais sempre constantes das diversas frações do capital, as quais mantêm os camponeses numa prática de defensiva

política permanente (2015 a, p.10).

Entretanto, na correlação de forças, essa construção tem sido sistematicamente combatida, neutralizada ou tratada como obsoleta pelo aparato ideológico, recentemente fortalecido por conta da investida do capital no agronegócio, para o qual, superar o atraso significa aceitar o padrão tecnológico dominante imposto.

Este, tem como agravante o domínio e exploração ilimitada da relação homem-natureza pelo capital, ou seja, a natureza é explorada para fins particulares de acumulação e lucro. E mais, constrói-se uma engrenagem ideológica que imprime a concepção de que [...]“a lógica da acumulação capitalista, a reprodução social do capital no campo considera como princípio que os recursos naturais (e nele a terra) são recursos à disposição (posse e uso) da burguesia” (2015a, p. 8). Nesse sentido, constata-se que a luta social realizada pelo conjunto de movimentos e organizações sócias, não tem conseguido fazer o enfrentamento necessário aos interesses do capital em relação à apropriação privada da natureza. Entretanto a luta tem um papel importante, que é o de colocar a olho nu da sociedade a apropriação privada dos recursos naturais concentrados nas grandes corporações, abrindo caminho para a contestação social. Exerce-se assim uma “evidência ao caráter predatório antissocial e antiecológico exercido pelas diversas frações da burguesia no campo” (CARVALHO, 2015a, p.11). Este debate também se estende ao pacote químico de agrotóxicos, insumos, produtos transgênicos e tecnologias de empresas transnacionais que dominam os rumos da agricultura e que são concentradoras e drasticamente nocivas à vida e aos recursos naturais.

A situação ainda se torna mais crítica, uma vez que junto ao capital há segmentos e forças políticas do Estado que defendem e colocam-se a serviço de tal poder ideológico. Para Carvalho (2015a), “esses são parte dos pontos centrais não apenas da ideologia dominante como da sua prática política, através dos governos e das suas instituições no âmbito da sociedade civil” (p. 11). Neste sentido, o desafio histórico está posto. É necessário assegurar que “os recursos naturais devem ser de apropriação social e não privada, não devem se submeter ao controle do Estado burguês, mas aos interesses públicos e coletivos num contexto histórico onde o poder popular possa ser exercido plenamente” (CARVALHO, 2015 a, p.12).

Assim, urge a luta e a construção de uma cultura contra-hegemônica, de uma

consciência e de práticas políticas necessárias para que se concretize a autonomia relativa camponesa perante o capital, passando, inclusive, é fundamental, pelo debate da escola da Educação do Campo, que envolva as novas gerações. Desta maneira seria possível “quem sabe, manter viva e ativa uma utopia camponesa na qual a equidade e o bem-estar sejam mais constantes do que os sofrimentos prolongados e as esperanças não satisfeitas” (2015a, p.8). Porém a mesma não se dará sem equilíbrio na relação homem-natureza, o que passa a ser uma das potencialidades dos camponeses, ou seja, há no etnos camponês princípios desta relação, o que possibilita que “o homem, no seu sentido amplo, seja considerado como parte harmoniosa da natureza” (2015a, p.8). Por ora, fica-se com a síntese do autor, para o qual,

seriam, então, esses tempos, tempos de lutas e de enfrentamentos contra o capital, tempos de aprendizado, de libertação e de construção de um novo jeito de se produzir no campo e de se relacionar com a natureza: libertar-se da subalternidade histórica ao capital, aprender a ser liberto, construir novos cotidianos em que a solidariedade entre as pessoas e a harmonia na relação com a natureza se afirmassem numa sociedade sem classes sociais (p .8-9).

Outro aspecto que diz respeito à construção de uma concepção de mundo contra-hegemônica no nível da consciência política, capaz de afirmar a sua identidade como classe social camponesa, é o domínio dos determinados conhecimentos, primeiro que os torne capazes de negar a atual direção intelectual e moral das classes dominantes e, segundo, construir sua projeção de projeto político histórico. Salienta-se a importância de compreender que, num sentido ainda mais ampliado e historicamente variado, o modo de produção do camponês não se constitui em comunidades fechadas, mas tem a necessidade, para manter-se, de estabelecer relações buscando autonomia frente a outros modos de produção dominantes nas relações sociais das quais faz parte. “Não construiriam um mundo à parte daquele em que vivem, mas, ao contrário, seus esforços seriam, juntamente com o dos trabalhadores das cidades, direcionados para mudar esse mundo de desigualdades sociais” (CARVALHO, 2015a, p.9).

Nessa perspectiva e com o protagonismo da luta mais estratégica, dentro do viés da Reforma Agrária Popular, o Movimento Sem-Terra vem retomando fortemente o debate de apropriação e construção de conhecimento e de tecnologias agroecológicas. Tomam as universidades, e com o lema “Nenhum sem Terra fora da escola”, colocam-se como

atores na construção de cursos, certos de que "é preciso cortar as cercas do conhecimento", não qualquer conhecimento, mas o que permite diálogo estreito e problematizador da prática social em que estão inseridos. Para Caldart (2013), há necessidade de apropriação do conhecimento científico, mas também da tecnologia não desenvolvida com suficiência no capitalismo, pelo fato de tratar-se de outra matriz, o que tem impedido que se desenvolva um projeto da agricultura camponesa, sobretudo que seja alicerçado pela produção científica. Nas palavras da autora,

[...] fica ainda mais fortalecida a proposição da importância de tomar a base científica e tecnológica da agricultura camponesa como objeto de estudo e prática na escola de educação básica, especialmente se concordarmos com as reflexões de Rolo sobre o papel que a escola tem desempenhado na "naturalização" (pela desistoricização) de uma determinada concepção de ciência, por promover um esquecimento das razões humanas partir das quais se engendrou a prática científica moderna, e de como se forjou e se lançou como universal e único um conceito particular de natureza, possivelmente um obstáculo para compreensão daquela "falha metabólica" de que trata Marx na sua teorização sobre o trabalho, e particularmente sobre a contradição presente no desenvolvimento capitalista da agricultura (2013, p. 23).

Caldart refere-se ao estudo do Professor de Física Márcio Rolo, que ajuda na discussão de quais conhecimentos (ciência e tecnologia) são necessários aos trabalhadores camponeses, para que consigam conduzir com autonomia um projeto de campo. O mesmo faz referência ao posicionamento de Marx e Engels, e da forma como tratam o conhecimento em *A ideologia alemã*. Questão: "Nós só conhecemos uma ciência, a ciência da história. A história pode ser vista por dois lados: ela pode ser dividida em história da natureza e história do homem. Os dois lados, porém, não devem ser vistos como entidades independentes". Os autores chamam atenção para a validação da ciência pela história. Uma perspectiva epistemológica que para o autor " [...] expressa ao mesmo tempo uma relação epistemológica e uma relação social" (ROLO, p.7, 2012). Considerando esta concepção, a produção do conhecimento precisa ser compreendida como um processo que se desenrola no interior do próprio desenvolvimento das forças produtivas.

Para finalizar, em busca de reafirmar a importância da luta e da resistência revolucionária, e frente a nuances de obsolência e atraso com que se aproxima a conceituação do campesinato, cabe trazer presente Thompson (1987b, p.146), quando

descreve o modo de vida das comunidades têxteis de Yorkshire ou Lancashire. Essas comunidades eram uma mescla de conservadorismo social, orgulho local e tradições culturais. Diz o autor que, em certo sentido, as comunidades estavam realmente atrasadas, porém acrescenta, “quanto mais examinarmos seu modo de vida, mais inadequadas parecem certas noções como as de progresso econômico e de seu 'atraso’”. Sem sombra de dúvidas, entre os tecelões do norte desenvolveu-se um grupo de homens, autodidatas de consideráveis conhecimentos” (1987b, p. 146-147). Traz presente um depoimento que cabe apresentá-lo, diante de determinadas decisões que poderão dar rumo às comunidades de camponeses.

O filho de um tecelão do distrito de Heptonstall, que era criança na década de 1820, recordava-se de que os tecelões “tiveram seus bons tempos”. “[...] A atmosfera não estava poluída pela... fumaça das fábricas”. Não havia sinos para acordá-los às quatro ou cinco horas da manhã... havia liberdade para começar o trabalho e descansar quando se desejasse. À tarde, ainda durante o trabalho, na época de festividades das escolas Dominicais, os moços e moças agrupavam-se animadamente para cantarem hinos, seguindo o hino das lançadeiras... Alguns tecelões colhiam frutas, hortaliças e flores em seus próprios jardins. “Eu trabalhava ao lado do tear e, quando livre, meu pai me ensinava a ler, escrever, além da aritmética” (THOMPSON, 1987b, p. 145-146).

Desta forma, junto ao Movimento de Reforma Agrária Popular que vem fazendo discussões a respeito de valores socialistas centrados na produção humana, cabe seguir perguntando: Em que se constitui vida e progresso? Quais as lutas necessárias e como elas se afirmam no tempo histórico? Que conhecimentos, qual ciência, qual tecnologia, para qual projeto societário?

E nos processos educativos relacionados à Educação do Campo, onde, como e a serviço de quê está o conhecimento? Discute-se agroecologia, cooperação ou trabalho associado e os conhecimentos sobre outras áreas que compõem a vida em um assentamento, acampamentos, comunidades do campo? Poder-se-ia pensar no sistema produtivo da unidade camponesa como o objeto de educação profissional de perspectiva politécnica. Estes debates fundam as discussões da Educação do Campo e permearão os capítulos que seguem, que adentram especialmente na conceituação e apontar-se-ão proposições ao debate inerente à concepção da Educação do Campo.

CAPÍTULO III

MOVIMENTOS SOCIAIS E A BANDEIRA DE LUTA "POR UMA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO"

Eis algo em comum - mineiros, portuários cloth-dressers, celeiros: não só os tecelões e camponeses de Wapping e Spitalfields, cujas manifestações coloridas e desordeiras ocorriam frequentemente em apoio de Wilkers, mas ainda trabalhadores de aldeias e cidades de todo o país, reivindicando direitos gerais para eles. Foi isso - e não o Terror Francês - que lançou o pânico entre as classes proprietárias. (THOMPSON, 1987 a. p. 114)

Thompson (1987a), autor que vem permeando a presente reflexão, procura exemplificar que a produção da classe operária foi um “acontecimento” alheio à vontade, ao planejamento, porém constituiu-se como uma experiência, uma ação pela qual a classe operária “se fez”. E se fez, porque havia uma materialidade presente ali, relações concretas, reais, sejam elas históricas, econômicas, sociais, culturais ou políticas. “Não podemos ter amor sem amantes, nem submissão sem senhores rurais e camponeses. A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus” (1987a, p. 10).

O exemplo trazido por Thompson, no volume I da obra *A árvore da liberdade*, na perspectiva apontada, deu-se em relação aos acontecimentos que rodearam a publicação dos Direitos Humanos. "O ritmo se acelerava no inverno de 1791-1792, quando se fundaram várias sociedades reformistas nas províncias e em Londres. Em fevereiro de 1792, foi publicada a segunda parte dos Direitos do Homem, com seu decisivo capítulo *social*. (1987a, p.115). O autor aponta que desde a Queda da Bastilha, entrada dos exércitos austro-prussianos na França, com a prisão do Rei e da Rainha, vários acontecimentos ocorreram, porém não são os acontecimentos políticos que geram consciência de classe: "acontecimentos assim cruamente enfileirados podem ser enganadores. O que é notável é a mudança muito dramática que ocorreu nos doze meses entre fevereiro de 1792 e fevereiro de 1793" (1987a, p.116). O autor refere-se ao que

significou em termos de apropriação e pertença na perspectiva do "fazer-se classe" que foi a construção dos Direitos Humanos. Assim descreve:

Pois o êxito da Segunda Parte dos *Direitos do Homem* fora verdadeiramente fabuloso. Aceitava-se amplamente o cálculo (num panfleto de 1793) de que haviam sido vendidos 200.000 exemplares naquele ano: isso numa população de dez milhões. A Segunda Parte saiu imediatamente numa edição de 6 penies, financiada pela Sociedade Constitucional e por sociedades locais. Hannah More lamentava que "os amigos da insurreição, da infidelidade e do vício chegavam ao ponto de carregar jumentos com seus panfletos perniciosos e distribuí-los, não só nas cabanas e estradas, como também nas minas e poços de carvão". Em Sheffield, dizia-se que "cada cuteleiro" tinha um exemplar. Em verdade Newcastle (Staffs), dizia-se que as publicações de Paine estavam "em quase todas as mãos" (THOMPSON, 1987a, p.117).

De modo semelhante, a movimentação em torno da Educação do Campo unifica um conjunto de movimentos, somando-se às lutas que vieram primeiramente dos Educadores da Reforma Agrária. Havia uma tecitura construída, para a qual não bastaria acesso a um "ensino rural"; "o que os povos do campo precisam é de uma educação dos Sujeitos do Campo". Nasce a luta "por uma Educação do Campo" que se estende para todo o país e já perdura por quase duas décadas.

Neste capítulo, buscar-se-á descrever a historicidade e concepções teóricas que embasam esta movimentação em torno da Educação do Campo e sua conceituação, mais especificamente a que se desenvolve no contexto do *Projeto Vida na Roça - na Escola São Francisco do Bandeira*. Busca-se avançar no sentido de analisar a Educação do Campo, na qual inscrevem-se componentes de uma proposta contra-hegemônica, onde o conhecimento está imbricado com a prática social com a classe, com o próprio desenvolvimento das forças produtivas, com as razões culturais, com a vida, partindo do princípio de que deverão ser os próprios sujeitos que, ao concebê-la, também tornam-se parte na construção.

Nesse sentido, pretende-se averiguar em que medida a Educação do Campo pode desenvolver-se nos aportes da política pública desde o sistema educacional, sem perder de vista seus princípios e fundamentos. Intui-se fazer uma leitura diante das práticas desenvolvidas no contexto do Projeto Vida na Roça, em seu forjar-se por dentro da política pública, em seus limites e possibilidades, considerando seu viés de classe. O desafio é lançar um olhar para a singularidade do particular (PVR), percebendo influências desde o universal, perspectiva com a qual adentra-se um olhar, a partir da movimentação da Educação do Campo, suas políticas e práticas, bem como os processos gerados, objetividades e subjetividades que permeiam o PVR, buscando

interpretá-los dentre as nuances da luta de classes.

Outrossim, é ainda preciso compreender que as relações de classe também se expressam de formas diversas e se estabelecem, enquanto provocam a erosão de outras formas hegemônicas. No âmbito das práticas sociais que envolvem fundamentalmente as dimensões educativa e política, a escola desempenha um papel importante na reprodução das relações capitalistas, sendo capaz de interiorizar relações de dominação. Isso é, para além das ideologias, ou por meio delas, geram-se práticas, rituais, comportamentos, posições. Assim, busca-se em Althusser⁵⁴ (1983), Lukács (1976) e Bourdieu e Passeron (1992) como indagar acerca dos mecanismos pelos quais a escola "reproduz" o reforço à manutenção das estruturas dominantes, e como, por meio da Educação do Campo, busca-se estabelecer, na contraposição, uma força social, com vistas à construção do projeto de campo, de desenvolvimento, pensado desde e a serviço dos sujeitos do campo. É justamente o campo da reprodução da ideologia capitalista que se estará explicitando, entretanto, tomado do ponto de vista ontológico, o que amplia a possibilidade de concorrência para a efetivação, no entender da pesquisadora, do movimento reprodutivo das relações sociais vigentes, que fornecem elementos importantes acerca da problemática da função da escola na reprodução das relações de produção capitalista.

3.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como foi visto nos capítulos anteriores, no Brasil as políticas sempre foram pensadas a partir dos objetivos do capital, em contraposição às necessidades básicas da população trabalhadora e, principalmente, sem levar em conta as especificidades do

54 Lois Althusser foi, nas décadas de sessenta e setenta do século passado, um dos responsáveis - talvez o mais radical - pela inclusão no campo marxista de uma teórica que parecia resolutiva para os impasses e dilemas que dominavam os debates travados naquela época (VAISMAN; FORTES, 2015, p 6). Embasados nestes autores, salienta-se que é preciso reconhecer que a reflexão althusseriana referente à ideologia veio cumprir função decisiva, não apenas no que concerne à reprodução em geral, mas também em relação à questão educacional, desencadeando assim todo um debate a um campo de estudos praticamente até então inexistente. Entretanto, busca-se superar a vinculação de modo indissolúvel, ao fenômeno da reprodução à instância ideológico política, ocultando outras ordens que concorreram para a efetivação das relações sociais vigentes. É justamente o campo da reprodução da ideologia capitalista que estaremos explicitando, entretanto, tomado do ponto de vista ontológico, o que amplia a possibilidade de concorrência para a efetivação, no nosso entender, do movimento reprodutivo das relações sociais vigentes.

campo. Em geral, a Educação, conforme a sociedade capitalista, alertam (Bourdieu e Passeron (1992) e Bourdieu (1989), para a inclusão e subordinação do desenvolvimento, baseadas na lógica de mercado e do capital que se sobrepõem ao humano. Como forma de resistência a esse modelo, e pela não aceitação das desigualdades sociais existentes no país, os povos do campo constroem alternativas de resistências econômicas, políticas e culturais, dentre elas, mais recentemente, em relação à educação, numa relação diferente com a Educação do Campo.

Como uma "bandeira de luta" dos Movimentos Sociais, na última década do ano de 1990, o tema da Educação entra em pauta pelo viés do direito subjetivo, devendo estar organicamente vinculado às questões inerentes à realidade camponesa. Proposições que encontram respaldo na Constituição (1988) e na LDB nº 9.394/96, e a serviço do projeto de desenvolvimento dos povos do campo. Uma luta, acima de tudo, pelo reconhecimento do campo como um espaço de vida e de trabalho, de produção de conhecimento, de pessoas que constroem cultura, as quais buscam ser respeitadas em suas formas de existência. Assim, concordando com Caldart (2008, p.77), “o debate de campo precede o da educação ou da pedagogia”.

Todavia debater a Educação do Campo, sendo fiel a sua origem é, sobretudo, compreender o campo como um espaço de contradições instaladas. Como se veio detalhadamente trabalhando, o processo de desenvolvimento no Brasil teve sua origem eminentemente agrária, sustentado no latifúndio, na extração da matéria-prima e no trabalho escravo. Dentro deste contexto, se se voltar um olhar para as políticas públicas educacionais implementadas ao longo da história, poder-se-á perceber que os espaços urbanos sempre foram privilegiados em detrimento dos rurais. As concepções hegemônicas construídas para o desenvolvimento de campo menosprezam toda a dinâmica social, por isso também reduzem toda forma de necessidades de políticas públicas para o campo. Este paradigma apresenta-se como única saída para o camponês tornar-se dependente do sistema (integrado), perdendo a autonomia, seu modo próprio de vida, sua expressão cultural. No percurso de construção da Educação do Campo, essas questões são embasadoras de todo o debate. Encontram-se na literatura inúmeros estudos que sistematizam essas questões no processo de produção da Educação do Campo. Destaca-se a seguinte colocação:

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbana, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que

o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominante pela agricultura capitalista. Dentro dessa lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas (FERNANDES; CERIOLI; CALDART apud KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.31-32).

Outrossim, é essa contradição produzida pelo modelo capitalista que, ao excluir milhões de pessoas do acesso aos meios de produção e aos bens socialmente produzidos, cria também as condições para pensar a contra-hegemonia. Fortalecem-se condições históricas para o fortalecimento dos Movimentos Sociais⁵⁵ que desempenharam papel importante na luta pela vida, por direitos humanos, criando resistências e se contrapondo ao modelo capitalista. "Os Movimentos Sociais contemporâneos são profetas do presente. Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra" (MELUCCI, 2001, p.21). Pode-se afirmar que os Movimentos Sociais, mais que apenas produtos da crise, são sinais do novo que profetizam o que está nascendo. "Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida. Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão assim, forma e rosto. Falam uma língua que parece unicamente deles, mas dizem alguma coisa que os transcende e, deste modo, falam para todos" (2001, p.12).

Com suas organizações e lutas, constituíram-se como Sujeitos Sociais Coletivos, tendo uma dimensão pedagógica cultural alicerçada na política. Primeiramente, porque lutam por valores que hoje são hegemônicos na sociedade capitalista, os quais não ajudam a construir a humanidade, pelo contrário, a desumanizam com a força concentradora do capital. Depois, porque o espaço social dos Movimentos Sociais constitui uma área distinta do sistema que não coincide mais com as formas tradicionais de organização.

Para Melucci (2001, p.22), "o reconhecimento de tal autonomia nos obriga a rever conceitos como "Estado" e "Sociedade Civil, "privado" e "público", expressivo" e "instrumental", distinções que perdem sua consciência e assinalam com as crises, uma mudança no nosso universo conceitual". Nessa análise, os Movimentos Sociais são movimentações coletivas que se apresentam com uma unidade, mesmo que no seu interior haja diferentes culturas, identidades múltiplas, papéis e formas de ação

55 Dentre os Movimentos Sociais, destacamos, como maior atuação na Região Centro do Estado do PR, em estudo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimentos dos Pequeno Agricultores (MPA) e o Movimento Sindical STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais e FETAEF - Sindicato . Todos com atuação nacional e especificamente na região Sudoeste do Paraná.

diferenciadas, e que, na grande maioria das vezes, investem uma parte importante de seu tempo para firmarem-se em seu método, ações e princípios.

Todavia, comunga-se com Caldart (2005), que imprime o componente político revolucionário, ao tecer o conceito de movimentos sociais. Destaca a autora:

[...] formas de organização e de organização específica das classes populares para as lutas sociais que passa a ocupar um lugar na vida social ou mesmo a fazer alguma diferença no movimento histórico de uma sociedade; lugar que é proporcional à capacidade que os Movimentos têm de fazer emergir (de formar) novos sujeitos sociais coletivos (p.1).

Fala-se aqui da combinação entre a organização social coletiva e um traço constitutivo da identidade do indivíduo participante. No caso dos sem-terra, trata-se da exclusão de milhões de pessoas, do acesso à terra e aos bens socialmente produzidos, negando-lhes o direito ao trabalho e à subsistência. Neste caso, a base da formação dos sujeitos coletivos é materializada na historicidade da luta social e da organização de que, ao participarem, os tornam sujeitos históricos.

Essa forma de reconhecimento de si, de uma identidade, vai se configurando em força organizativa política, cultural, constitui-se em território e, acima de tudo, vem sendo capaz de forjar um novo conceito de campo, que o Parecer CNE/CEB 36/2001 define como

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o espaço da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é o espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é o lugar de vida e sobretudo de educação (BRASIL, 2002, p. 92).

Desta forma, o campo passa a adquirir um sentido de território, demarcando a luta, fazendo enfrentamento às concepções dadas pelo modelo do capital, pelo agronegócio, conforme aponta Fernandes (2003, p. 141): Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. Assim, ao fazer referência a campo, estar-se-á referindo a esse espaço construído por diferentes sujeitos, os quais o sistema capitalista quer negar. Para a autor, "o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadoria" (FERNANDES, 2003, p.141).

É desse processo que nasce a luta "por uma educação do campo", uma luta que busca reaver um direito historicamente negado, reavivando direitos, reconstruindo "Sujeitos de Direito", buscando estabelecer uma relação próxima entre produção, conhecimento, desenvolvimento e vida. Processo esse que também começa a indagar o modelo de produção, as relações sociais, as relações familiares, a educação, questionando o sistema de ensino, em questões como, por exemplo, as consequências desastrosas do fechamento das escolas no campo, transportando diariamente as crianças para estudarem nas escolas urbanas.

Estes Sujeitos dão-se conta de que no país, mesmo com uma formação eminentemente agrária, como já dissemos, na definição das políticas, estas nunca tiveram lugar na priorização legítima para com os camponeses, principalmente no que diz respeito à sua escolarização. Prova disso é a não menção da Educação às populações do campo (rural) nas constituições brasileiras, conforme ressalta o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrário, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002).

Um dos únicos momentos de democratização vividos a nível nacional foi o processo de elaboração da Constituinte na década de 1980, que resultou na Constituição de 1988. Esta Constituição possibilitou uma abertura maior para o diálogo, questionamentos, gerando maior participação da população nas decisões políticas da nação, aumentando a inserção das organizações da sociedade civil e a consciência de participar da vida política do país. Essa abertura e a caminhada dos movimentos sociais foram fundamentais para a constituição da política pública da Educação do Campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 1996 também abriu brechas para pensar a escola a partir do campo, estabelecendo adaptação de propostas às necessidades do meio rural, o que não significava ainda pensar o campo a partir dos Sujeitos. Conforme o Artigo 28 da LDB,

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

metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 35).

Contudo não são as leis que garantem efetivamente os direitos. Para os Movimentos Sociais é necessário tomar a Educação do Campo como uma bandeira de luta. Na trajetória dos Movimentos Sociais, o acúmulo de experiências, debates e reflexões davam subsídio para propor alternativas à construção de um projeto de educação e de sociedade, desde as necessidades e anseios dos povos do campo. Esses povos, formados pelos agricultores familiares, agricultores camponeses, quilombolas, ribeirinhos, índios, acampados, assentados da Reforma Agrária, do Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros, possuem uma identidade própria e querem que a educação reconheça e considere suas especificidades.

Compreendem que a maneira própria de conceber o mundo, o modo próprio de vida, a sua condição histórica, a memória, as dimensões culturais, sociais, políticas, são, enfim, a realidade destes povos, e aprendem com Paulo Freire, que “educação” se faz partindo da realidade, transformando o que oprime e retornando a realidade, para, de forma dialética, recriar, percebendo novos componentes a serem transformados.

Com os avanços destas proposições, principalmente junto aos acampamentos e assentamentos dos Sem Terra, como um marco do surgimento da Educação do Campo, tem-se o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)⁵⁶, realizado em 1997, em Luziânia/DF. A provocação deste encontro suscita pensar a educação a partir do mundo do campo, despertando junto aos movimentos sociais um novo sentido para educação. O encontro serviu ainda para estampar a realidade desigual de níveis de escolarização do campo e cidade, demarcada, inclusive, pela ausência de dados e pesquisas voltadas ao ensino rural, o que impedia uma análise mais ampla da situação educacional do campo no país.

A partir deste encontro, constitui-se um GT de apoio à pesquisa, um grupo de trabalho com diferentes representações, que passam a constituir uma metodologia de pesquisa e a elaborar os primeiros passos da mesma. O encontro consegue apoio de um importante Órgão, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que toma posição:

56 O I ENERA foi um encontro dos Educadores e Educadoras orgânicos do MST que trabalham com Educação de Jovens e Adultos nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Este encontro reunia uma significativa representatividade de Movimentos e Organizações Sociais Populares do Campo, Universidades, Órgãos Nacionais e Internacionais, Educadores, lideranças.

O entusiasmo com o êxito do I ENERA levou a representante do Unicef, Ana Catarina Braga, a desafiar as entidades promotoras e as que apoiavam o evento para um trabalho mais amplo sobre a educação do campo a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13-14).

Forja-se assim o nascimento da Educação do Campo, que se pretende um movimento a partir do mundo do campo para pensar a escola, mas também para além dos espaços da mesma, um movimento que busca a formação unilateral dos povos do campo. Vai sendo delineada uma concepção:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES 2004, p. 141-142 apud ARROYO; CALDART; MOLINA).

No ano de 1998, iniciaram-se os encaminhamentos de articulação dos Movimentos Sociais com o Estado, o que se evidencia mais tarde na bandeira de luta denominada Por Uma Educação Básica do Campo⁵⁷. Como resultado desse processo, articula-se a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, onde se manifesta o apoio de importantes entidades, órgãos governamentais e Universidades⁵⁸, reafirmando junto aos Movimentos Sociais a legitimidade desta causa.

57 As Organizações e Movimentos Sociais do campo que se articularam em torno da Educação estabeleceram inicialmente a educação básica como principal bandeira de luta e construíram o lema “Por Uma Educação Básica do Campo”, que mais tarde, por entenderem que a educação é mais que a educação básica, e todos os camponeses têm direito a educação o lema ficou “Por uma Educação do Campo”.

58 A vinculação dos parceiros com a temática é evidente e marcante. O UNICEF, por todo o seu trabalho mundialmente reconhecido em favor das crianças, está envolvido com a promoção das crianças do mundo rural e suas famílias e quer esse investimento na educação específica do mundo rural. A Unesco, que tem entre suas tarefas a educação e a cultura, vê como necessária a educação básica do campo. A CNBB já trabalha a temática por meio de diversos organismos com engajamento no mundo do campo, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indígena Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Associação de Educação Católica (AEC), setor Educação Popular, Escolas Famílias Agrícolas e outras pastorais sociais. A Universidade de Brasília, em seu Decanato de Extensão, tem um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, que desenvolve diversos projetos educacionais para o meio rural. O MST possui uma coordenação nacional especializada para a Educação do Campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.14-15).

No ano de 1998, foram realizadas em cada Estado da Federação as Conferências Estaduais preparatórias, tendo como base o texto escrito por Bernardo Mançano Fernandes, *Educação no meio rural: por uma escola do campo*. O texto, além da realidade socioeconômica e cultural do campo, aborda os conceitos de “agricultura camponesa” e de “agricultura familiar”, apontando componentes de uma proposta educacional para o campo, em contraposição à visão de desenvolvimento que vinha sendo difundida. Além disso, fez-se necessária a articulação de encontros estaduais preparatórios para se promover o “estudo massivo e representativo da diversidade de experiências e de discussões regionais, no sentido de culminar com propostas concretas visando à superação dos problemas enfrentados na escolarização do povo brasileiro que trabalha no campo”.⁵⁹

O encontro preparatório para a Conferência Nacional foi realizado em Curitiba, Paraná, nos dias 26, 27 e 28 de junho de 1998. Participaram da organização do mesmo as seguintes entidades e movimentos sociais: Associação de Educação Católica do Paraná (AEC); Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART); Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Comissão e Pastoral da Terra (CNBB/CPT-PR); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O Encontro Estadual iniciou no anfiteatro da UFPR, em Curitiba e contou com a participação de aproximadamente 60 pessoas, dentre as quais lideranças e trabalhadores das várias regiões do estado, representando inúmeras organizações e Movimentos Sociais, com expectativas que expressam o desejo, o vínculo e o empenho em trocar experiências, construir e partilhar coletivamente o conhecimento, fazendo da educação um instrumento para se garantir a permanência e a qualidade de vida no campo. (GHEDINI, C.M.; PARMIGIANI, J.; GOBO, P.R., 2000, p.14).

Este encontro tinha por objetivo levantar um diagnóstico da realidade da educação no meio rural do Estado, reunir experiências significativas desenvolvidas através das organizações e movimentos sociais, debater propostas a partir do “texto-base” e escolher os delegados e experiências que seriam apresentadas na Conferência Nacional.

59 Na motivação apresentada pela Coordenação Nacional da Conferência, intencionava-se o germe de um espaço de explicitação, constatação e estudo crítico das experiências e bandeiras existentes nos Estados, voltadas à realidade do campo, bem como a busca da fundamentação e debate em torno não somente de um projeto de Educação Básica no Campo, mas de um Projeto de Desenvolvimento para o Campo, pensado e proposto pelos povos que vivem no campo (GHEDINI; PARMIGIANI; GOBO, 2000).

Com o processo vai sendo reafirmado um novo conceito de campo. A causa da educação passa a somar-se a outras lutas em torno de uma nova formação cultural e política destes sujeitos. Compreende-se que era fundamental para o avanço do projeto contra-hegemônico do campo pensar a educação a partir do campo, junto com os sujeitos do campo, e não para eles, mas a partir das pessoas que nele vivem, do modo próprio de vida da cultura produzida, resgatando e construindo novos valores, valores humanistas, portanto que defendam a vida.

De posse do resultado de pesquisas, o movimento passa a denunciar a grave situação enfrentada pelo povo brasileiro que vive no campo e as consequências de um modelo de desenvolvimento baseado no esvaziamento do campo. Questiona-se o modelo de educação implementado no Brasil e a falta de estruturas nas escolas do campo. Destaca-se o processo coletivo que as gerou, a ampliação do conceito e do “direito” em contraposição a uma educação rural em que se garantiam apenas políticas que tratavam o urbano como parâmetro e o rural como adaptação. Coloca-se em pauta a necessidade de reorganizar este espaço com políticas inclusivas de desenvolvimento e de educação, como direito à educação pensada desde e com os sujeitos do campo; de suas especificidades e de suas condições existenciais de vida.

Acontece então a II Conferência Nacional de Educação do Campo (CENEC), marcando a entrada para a política pública.

A II CENEC pretende, ainda, que seja reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser. De formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e a cultura. Enfim, com os processos educativos. Reconhecidas estas especificidades, sejam elaboradas políticas públicas específicas e estratégias, considerada sua eficaz implementação (POR POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, Texto Base, 2000, p.4).

O conjunto de atores mobiliza-se, amparando-se nos aportes legais (Constituição de 1988, Diretrizes Nacionais da Educação LDB), onde conseguem explicitar elementos significativos de uma disparidade com as questões educacionais às populações do campo.

Todo este processo que acontece desde a base, dá início e assegura o debate político que discute, aprofunda e elabora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Na data de 04 de dezembro de 2001, de acordo com a Lei nº 9131/95, a Câmara de Educação Básica delibera sobre as Diretrizes Curriculares

Nacionais, cuja Relatora, a Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, vota a favor da aprovação do texto que havia sido proposto como base do Projeto de Resolução, fixando tais diretrizes. As mesmas foram aprovadas em 03 de abril de 2002, publicadas no Diário Oficial da União de 4 de junho de 2003.

Tem-se assim o aporte de política pública que institui

Diretrizes, com base na legislação educacional, que constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

Denominada *Por Uma Educação do Campo*⁶⁰, a propositura indica o caminho a ser percorrido, no sentido da necessidade de um projeto de educação que pudesse contribuir para a realidade do campo e suas necessidades específicas, materializadas em práticas e lutas concretas por uma escolarização dos Sujeitos do Campo. Mesmo brotando como algo que já existia, inaugura algo novo, uma vez que nunca antes se havia pensado numa Educação do Campo como expressão de práticas e lutas do povo camponês.

No Sudoeste do Paraná, essa movimentação e os processos de formação também aconteciam. Para impulsionar o debate foi constituída a Articulação Sudoeste *Por Uma Educação do Campo*, formada pelas organizações, entidades e movimentos populares regionais que dialogam com a Articulação Paranaense e com o Fórum Nacional da Educação do Campo.

Contudo os avanços na legislação e a conquista desta política pública com forte expressão no Estado do Paraná e na Região Sudoeste, por si só, não asseguram mudanças substanciais e cotidianas em todas as escolas localizadas no campo, chegando estas à sala de aula, reconstruindo concepções práticas educacionais.

Essas mudanças, conforme a própria origem da Educação do Campo, emanam da ação comprometida dos sujeitos envolvidos e de referenciais que vão sendo reconstruídos nos vínculos com os Movimentos Sociais e organizações que buscam no novo conceito o direito à educação forjada como política pública, porém consubstanciada das condições existenciais concretas dos sujeitos do campo, tal como expressa Caldart:

60 Realizada no período de 27 a 31 de julho do ano de 1998, em Luizizânia, Estado de Goiás.

A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: *Campo - Política Pública - Educação*. É uma relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constituem a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo (2008a, p. 70)

Conforme a autora, pensar a escola a partir da tríade *Campo - Política Pública - Educação* implica permitir à escola fazer o movimento de tornar-se instrumento na construção do projeto de campo, o que significa possibilitar que os educadores e educandos tematizem o campo, as situações contraditórias, as condições históricas referentes à constituição agrária, o reconhecimento e valorização da cultura, dos saberes, dos valores locais, o modo próprio de vida dos grupos sociais do campo em suas especificidades (camponeses, assentados, acampados, faxinalenses, pescadores, ribeirinhos, indígenas, povos das águas e das florestas,...), reconhecendo e ressignificando o modo próprio de vida e trabalho, bem como a função social da Agricultura Camponesa e da Agricultura Familiar, como produtora de alimentos. Isto, de forma articulada “para fora” da escola, com as relações sociais concretas que presentes no contexto e “para dentro” da escola, com as relações de conhecimento a serem construídas.

Entretanto, com toda a movimentação, era comum encontrar escolas rurais ausentes do vínculo das lutas, assumindo a concepção hegemônica da negação do mundo do campo, servindo para desenraizar e desagregar ainda mais os camponeses, situação presente no contexto do campo, onde não havia vínculo com as lutas sociais e também estava ainda presente na escola do contexto do PVR. Por outro lado, mesmo os educadores conscientes desta movimentação, e que buscavam subsídios para recriarem suas práticas pedagógicas, diziam que lhes faltavam subsídios. “É comum, ouvir professores dizerem: *“a gente quer fazer diferente a escola do campo, porém não sabemos como”* (PRV, 2001).

É neste sentido que a experiência gerada na Comunidade de São Francisco do Bandeira – no bojo do Projeto Vida na Roça, vai se tornando expressiva. Seus aprendizados passam a construir referência para o recriar da escola na inter-relação com o meio e suas contradições. Neste sentido, cabe destacar o que diz Vendramini, (2008) ao trazer presente o debate conceitual de educação do campo: “As escolas, por si só, não são capazes de promover mudanças maiores. Assim, coloca-se a necessidade da sua estreita vinculação com as formas materiais de produção da vida, ou seja, com o trabalho” (2008a, p.8). Para a autora, a base da escola da Educação do Campo “está na

possibilidade concreta das pessoas produzirem seus meios de vida no campo brasileiro, de terem acesso à terra, aos instrumentos de trabalho, à tecnologia, à informação e conhecimento, à água, à assistência técnica, entre outras (2008a, p.8). Considerando que, se houver formas de os sujeitos coletivamente compreenderem a situação em que estão inseridos no contexto da sociedade, identificando os principais desafios e estabelecendo as prioridades de ação, negociando-as nos aportes das políticas públicas, os próprios sujeitos coletivos contribuirão de forma permanente nos rumos e na gestão de seus projetos de vida. Tais proposições passam a anunciar a necessidade de fecundar a escola, encharcando-a de práticas sociais, como meio de permitir a reflexão, contribuindo para dar passos às mudanças necessárias. Mudanças essas precisam ser capazes de,

trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais: combinar estudo e trabalho, cultura e organização coletiva, com posturas de transformar o mundo, prestando atenção às tarefas de formação específicas do seu tempo e do espaço escolar (CALDART, 2008b, p.157).

Cabe destacar que o projeto de campo do país passa por um novo ciclo, se considerado o início dos anos 1990, contando com forças que vão do fortalecimento do capital financeiro internacional à pujança da mídia, como estratégia ideológica das organizações da classe dominante, a qual segue a passos largos para o campo, com a pujança do agronegócio. Desta forma é fundamental sempre atentar-se para qual movimento a história vem imprimindo os processos, dados os interesses de grupos que subvertem os controles das construções e conquistas históricas, o que demanda resistência e o reconduzir das lutas, perspicácia e novos nexos, cujo enraizamento com a experiência histórica passa a ser fundamental para manter viva a luta política necessária aos processos revolucionários.

Sendo a Educação do Campo não um movimento que emerge no vazio, ou que se dá pela iniciativa do Estado ou de algum governo, ela traz em si o diferencial da mobilização, capaz de forjar a política pública que solapa tensionamentos à medida que é ampliada a compreensão dos próprios sujeitos, e esses passam a assumir a condução de luta nos mais diferentes espaços. Um processo que, pela essência, não se dá sem conflitos. Conforme Molina,

essa tensão se amplia na medida do próprio processo de ampliação do Movimento da Educação do Campo e de sua inserção na agenda pública. A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos trabalhadores rurais obrigam os diferentes níveis de governo a criar espaços institucionais para o

desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Estas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo. A prática destas instâncias demonstra uma compreensão da conflitualidade carregada de um imaginário negativo; temido; que necessariamente deve ser eliminado (2010, p. 105).

É dentro desta perspectiva que a Educação do Campo se define e, estando organicamente vinculada às lutas sociais, assume um traço identitário de classe, o qual se substancia, quando o significado do seu conceito político é assegurado nos embates teórico-práticos, estes, por sua vez, quando demarcam outro projeto identitário.

O viés do tensionamento pode ser aproximado à passagem onde Thompson destaca a aceitação social da movimentação em torno dos "Direitos do Homem" pela população inglesa. Em abril de 1792, o autor conta que havia uma ampla divulgação do estatuto dos chamados *Conselhos Perniciosos e Importunos do Sr. Paine*. Estes espaços causavam temor à sociedade constitucional e ao poder constituído de Londres. Primeiro, a sociedade saudava oficialmente o surgimento da *Parte Primeira dos Direitos Humanos*. Com a queda do reinado, a Segunda Parte dos Direitos também foi oficialmente saudada - um jovem comerciante de Bolton se referia à segunda parte dos Direitos do Homem desta forma: "Ela me tornou politicamente mais louco do que jamais fui. É plena de impacto e repleta de bom senso [...] reforçada também por uma profusão de assuntos provocativos. Vejo-a como uma verdadeira joia de livro" (Thompson, 1987a p.121). Paine era o nome da pessoa de referência que em doze meses se tornou um nome familiar. Havia poucos lugares nas Ilhas Britânicas que não ouviram falar de seu nome. O autor assim se expressa: "A sociedade abriu uma subscrição pública para a defesa de Paine". Com a sentença de morte sempre adiada, Paine, no verão de 1792, escreve: "Como estamos com a bola toda" [...], ela tem que continuar a rolar com publicações baratas." (p.121). Referia-se à adesão aos Direitos Humanos e à repressão que veio acompanhada depois de sua morte. Veja-se como a questão foi tratada: a nobreza criou a estratégia de, ao invés de reprimir os Direitos Humanos, estimular o Uso do Panfleto, publicando tiragens em bom papel. "A 'pequena nobreza cortesã' tomou sua própria ofensiva de publicação e estimulou sua 'Regularidade Cronométrica' nos movimentos de seus partidários". Todavia, extraído o conteúdo da luta, instituindo e fortalecendo numerosas sociedades de magistrados e fidalgos reformados, em resposta às sociedades populares, foi diluindo o fermento revolucionário que gerava consciência de classe. Este fato foi trazido para estabelecer nexos com o momento em que vivia o país e dentre mesmo a movimentação em torno

da Educação do Campo, ou seja, para que se possa perceber as inexorabilidades da política pública, "conquistada" pela educação do campo, uma vez que neste momento desenvolvem-se ações de escolarização assumidas pelo Estado dentro do sistema de ensino (redes estaduais e municipais). Do mesmo modo, continuam em pleno vigor ações educativas, algumas ainda acompanhadas e referenciadas pelos movimentos sociais, como é o caso das licenciaturas em sistema de alternância,⁶¹ desenvolvidas nas Instituições Superiores, com o propósito de formação de professores.

Contudo, para além da dimensão da educação voltada à escolarização, é preciso compreender que o conceito da Educação do Campo traz em si um movimento bem mais amplo. Segundo Caldart (2008a), todo conceito tem um movimento, porém, no caso do conceito da Educação do Campo, há uma especificidade de apreender um fenômeno próprio de sua constituição histórica para além da educação, o movimento da realidade do campo que, no atual momento, é acirrado por intensas disputas. Aproximando a expressão do Prof. Bernardo Mançano Fernandes (2008), disputas que perpassam pela ordem do "território imaterial" podem, em determinados momentos,

61 Com o desenvolvimento da política pública, foi necessário ampliar programas de formação de professores. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2011), a demanda principal era a formação de professores para as séries iniciais, através de cursos de "Pedagogia da Terra", porém logo se viu a necessidade da ampliação, devido à necessidade da formação de professores também para as séries finais do Ensino Fundamental e Do Ensino Médio, ou seja, a Educação Básica. Além disso, a escola do campo precisava de uma formação que desse conta de várias dimensões educativas, demandando a formação de docentes multidisciplinares, o que requeria uma mudança na forma da Universidade conceber a formação de professores no país, em que as licenciaturas são disciplinares. Surge assim a proposta de um outro tipo de curso multidisciplinar, integrando as áreas do conhecimento. A proposta então é construída, tendo presente os acúmulos dos movimentos sociais, adotando a metodologia curricular em Sistema de Alternância - alternando o tempo, chamado Tempo Universidade (TU) e outro tempo, chamado Tempo Comunidade (TC). O propósito é que os educandos fiquem um período que varia conforme a disponibilização de espaços, alojados em coletivos, concentrando dois turnos de aula (TU) e outro tempo retornem para suas bases, desenvolvendo trabalhos, e assim buscando assegurar o vínculo com suas realidades (TC). Considerando o artigo 7º da Resolução do Parecer CNE/CP 009/2001 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, aprovado em agosto de 2005, os Movimentos Sociais desencadeiam a luta pela formação de professores própria para a Educação do Campo, devendo dar-se em um curso de licenciatura plena, com uma organização própria, reforçando a particularidade da identidade das escolas do campo. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), e Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram as universidades públicas pioneiras do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil (ANTUNES; ROCHA; MARTINS, 2011). Como se ver diante, são instituídas ou forjadas políticas que estruturam programas de formação de professores, primeiramente desenvolvidos dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, como parte das ações do Ministério do Desenvolvimento Agrária - MDA. Com a luta e o avanço da política, passa ser constituído uma secretaria dentro do Ministério de Educação e Cultura - MEC - instruindo-se o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo) e ampliando o programa que se estende para um conjunto de mais de 40 Instituições Superiores que neste momento fizeram adesão ao programa.

tornar-se força material na luta política por territórios concretos, como, por exemplo, o destino de uma comunidade camponesa.

Nesta perspectiva, entender o conceito de Educação do Campo a partir da raiz que a originou é tomar em mãos a síntese já referida, expressa por Caldart (2008a), por meio da tríade: *Campo - Política Pública - Educação*, e compreender as tensões e contradições que a relação orgânica entre os termos gera. Todavia, segundo a autora, é nessa relação tensa que se constitui a novidade histórica que configura a Educação do Campo, ou seja, uma política de educação da classe trabalhadora do campo. Esta, por sua vez, para a construção de um outro projeto de campo, de país, o que implica na formação dos trabalhadores para a luta contra-hegemônica.

Neste sentido, é fundamental destacar que não há como, dentro da concepção social emancipatória que se defende, afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma. Conforme Cardart, “isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. E este reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo” (2008a, p.73).

Essa proposição inclui a formação de novos sujeitos que, inseridos no processo, passam a protagonizar a causa, precisando tanto dar conta da construção da política, quanto do exercício da prática, com a reflexão dialética que a dinâmica demanda. Tarefa que são os próprios trabalhadores do campo, como sujeitos, que precisam transformar em parte do seu projeto de formação, ou seja, inseridos neste movimento de caráter formativo, “são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo” (2008a, 72).

Se a gênese deste movimento está firmada neste cenário marcado por contradições sociais, e essa ação permite desvendá-las, seu caráter formativo se constitui e os sujeitos poderão reconhecer-se na organização em busca de seus direitos básicos e subjetivos, dentre eles, o da Educação, os quais seriam assegurados, se houvesse outras políticas necessárias, inclusive para que o camponês pudesse manter-se no campo com dignidade e perspectivas socioeconômicas.

É necessário ainda afirmar que o campo não é apenas uma particularidade, nem menor enquanto particularidade. Campo “refere-se a uma boa parte da população do país e traz presente em sua concepção componentes fundamentais que definem os processos produtivos do país, e que é também a base de sustentação da vida humana

(CALDART, 2008a). Qualquer projeto de nação é vazio, se não pensar um lugar social para seu povo, se não pensar os seus processos produtivos de trabalho, de cultura, de educação, a partir de seus sujeitos concretos. Nisso, é preciso ter claro que o projeto de sociedade que a modernidade (capitalista) construiu é o projeto para a autodestruição.

É nesta lógica que incide a luta, na qual um dos aspectos importantes a questionar é o da contradição entre campo e cidade, uma antinomia estabelecida, uma visão hierárquica que foi produzida historicamente. É preciso que haja superação, e que se reproduza uma visão de complementaridade entre um e outro contexto, e se fará isso, explicitando que o que é antagônico é o que resulta do processo do desenvolvimento das forças produtivas engendradas no interior das relações sociais, na relação - capital trabalho – a qual existe tanto na cidade como no campo, e que, aliás, é isso que fornece uma identidade comum. Assim, pode fazer parte da construção do conceito da Educação do Campo, na perspectiva da movimentação do "fazer-se classe" de Thompson. Cabe vigiar, estar atento a estas contradições e às investidas generalizadoras do Estado, assegurando que a Educação do Campo perca este embrião de classe, lógica pelo qual nasceu.

Outrossim, são essas contradições que fazem nascer e dão vigor ao conceito de Educação do Campo, levando à tomada de posição no confronto de projetos. Em se tratando de campo, a lógica imposta dá ao campo um lugar de negócio, ou do atraso a quem não entrar nessa lógica; uma visão que expulsa as famílias que não precisam de educação nem de escolas, porque precisam cada vez menos de gente. É essa forma perversa de visão que precisa ser confrontada com a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em todas as dimensões.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Educação do Campo, à medida que apreende as contradições sociais existentes neste contexto, articulando-as ao projeto educacional na perspectiva formativa, por uma nova forma de vida neste espaço, torna-se “portadora de futuro” e, junto às demais bandeiras de luta, passa a pedagogizar o campo (DALMAGRO, 2008).

Falar destas dimensões formativas, compreendendo também o papel da escola nessa construção, é uma grande tarefa histórica. E, por outro lado, ratificando a proposição de Caldart,

não podemos nos dar ao luxo de deixar o tempo escola de fora dos desafios formativos mais amplos que temos. Mas nossas urgências históricas, nesse caso e porque pertencemos a uma classe portadora de futuro, podem potencializar um processo educativo muito mais denso de aprendizados e na direção de uma humanidade mais plena” (2010, p. 81).

A Educação do Campo de que se está falando traz em si esta materialidade e incita à construção de uma proposta que tem em sua essência componentes desta matriz formadora. Um ingrediente que seria capaz de produzir sujeitos de uma cultura no devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser, daí a expressão de Caldart, “*com forte dimensão de projeto*”. Um modo de sociedade a serviço da classe trabalhadora empobrecida, que se contrapõe ao projeto de fortalecimento do capital.

Se for fiel aos movimentos sociais de sua constituição, a Educação do Campo combinará a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando pois, algumas concepções dominantes. É o que já acontece em muitas de nossas práticas, reflexões e debates (CALDART, 2008a, p.82).

Em relação à escola, sem relativizar a importância de garantir uma apropriação rigorosa dos conhecimentos teóricos acumulados pela humanidade, bem como a necessidade de produzir avanços na organização do trabalho pedagógico, Caldart (2010) chama atenção para a necessidade de interrogar o vínculo entre política, ética e conhecimento, quando leva a perguntar sobre que conhecimento ter acesso, ou sobre que interesses o conhecimento é produzido. Ainda, sendo fiel aos movimentos de constituição da Educação do Campo, pelo acesso do viés universal, poder-se-á cair na armadilha liberal, ou ficar refém de uma determinada visão de conhecimento, cognitiva, ou subordinada ao mito de uma visão de ciência absoluta, que tudo explica; um debate pedagógico, em cuja questão da instrução tira a centralidade do trabalho, da atividade, da *práxis*, ou *seja*, "justamente o legado da modernidade capitalista seja na sua afirmação (ativismo), seja na sua crítica (marxismo) (CALDART, 2008a, p.83).

Nesta perspectiva, é preciso destacar pelo menos dois dos aspectos que são frutos de constante reflexão junto às instâncias de luta que debatem a especificidade da Educação do Campo: uma delas é que o mundo dos sujeitos do campo, seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura e principalmente suas lutas sociais não estão presentes na construção da teoria pedagógica. “O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias” (CALDART, 2008a, p.74). Outra questão é que, à medida que a Educação do Campo vai se afirmando como política pública, que assume as

especificidades legais, que entra para as secretarias, que empresta o nome para os cursos, vai perdendo sua especificidade de classe e sua identidade originária. “A tendência é a de descolar esses termos dependendo os interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas de situações de conflito” (2008a, p. 70).

A questão a indagar parece ser: como assegurar o conteúdo político próprio do conceito ao ampliar a abrangência, generalizando as escolas por meio da política pública? Como assegurar a origem e os princípios da materialidade da luta, nos aportes da manutenção do Estado, cuja natureza vai na contramão do pretendido? Outro aspecto é que a concepção da Educação do Campo trabalha a ideia de direito - “sujeitos de direitos”, cuja educação é um dos principais direitos. Como construir esta postura e caráter nos camponeses, acostumados a verem no Estado e na escola, supremacia a ser seguida - subserviência? Para a Educação do Campo, busca-se o Direito a ser reivindicado pela força da organização coletiva, já para o Estado, o direito, que muitas vezes se torna abstrato, vem por meio da representatividade democrática. Em que medida uma política pública assegura o caráter transformador ou revolucionário? Ou seja, o que parece estar em jogo, é o que se busca atingir com um ou outro encaminhamento. Enquanto o conceito busca movimentar o embate na luta de classe, explicitando e colocando a olho nu as contradições do modelo de desenvolvimento ditado pelas grandes corporações, a natureza do debate generalizado da escola pública negligencia a realidade de classe e trabalha para a adaptação, incumbindo-se de criar um distanciamento das contradições reais, conformando para a hegemonia existente (BOUDIEU, 1989). Há ainda outra pergunta que não quer calar, sendo preocupação que parece pertinente, diante do momento e da conjuntura por que passa a Educação do Campo.

A Educação do Campo, por se tornar política pública, adentra neste debate e, ao nascer lutando por direitos coletivos, afirmou outro papel para a esfera pública e aponta que não basta qualquer política pública. A Educação do Campo nasce para fazer “uma crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade” (CALDART, 2008 a, p.72).

É essa concepção política e pedagógica que entra para os aportes da política pública, tensionando, forjando mudanças e intensificando a necessidade de formação de educadores que compreendam e se identifiquem com a mesma. Cabe destacar que a

concepção respalda-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁶², aprovadas com base na legislação educacional, Resolução CNE/CEB nº. 1 de 3 de abril de 2002. Compreende-se essa Resolução como o primeiro documento legal⁶³ que trata desta modalidade de educação, que vai referir a identidade da Escola do Campo à realidade próxima de onde os sujeitos que a frequentam produzem suas sínteses sociais: “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” (BRASIL, 2002, p. 22). Nisso, estabelecem-se nexos para acessar o que se tem de mais avançado no conhecimento sistematizado: “[...] 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 (BRASIL, 2002, p. 22) e, que precisam ser apropriados pelos sujeitos do campo, como possibilidade que, historicamente, lhe fora negada.

Nesse sentido, a garantia da busca pela identidade da Escola do Campo possui respaldo a nível de legislação nacional. Avançar nesta perspectiva inclui também o desafio para a formação de novos educadores que, ao compreender o movimento histórico em torno do conceito, passam a afirmar-se como presença edificadora no mesmo.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos econômicos, políticos, culturais como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (CALDART, 2008a, p. 81).

Apreender as *tendências* do movimento do real visando a projetos de intervenção transformadora é um propósito que se dará, se houver intencionalidade

62 As Organizações e Movimentos Sociais do campo que se articularam em torno da Educação estabeleceram inicialmente a Educação Básica como principal bandeira de luta e construíram o lema “Por Uma Educação Básica do Campo” que, mais tarde, por entender que a educação é mais que a Educação Básica, e todos os camponeses têm direito à educação, o lema ficou “Por uma Educação do Campo”.

63 Trata-se das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução 01, de 03 de abril de 2002**. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 03 abr. 2002. Em seu segundo artigo prescreve: "A identidade das Escolas 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 ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por estas questões à qualidade social da vida coletiva do país". (Art.2, Par. Único).

definida, cujo processo metodológico precisa ter coerência e ser denso o suficiente para atingir os fins epistemológicos (produtores de conhecimento) ou pedagógicos (produtores de uma ação educativa), condutores de processos formativos que realimentem as práticas pedagógicas, podendo gerar novos campos de conhecimento ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais e aos desafios que a própria concepção de Educação do Campo, em sua breve historicidade, já anuncia.

Proposições que revelam que é a contradição que será capaz de gerar formas de resistência que permitem não se somarem à força hegemônica, mas dar-se conta de qual é o lugar que resta aos trabalhadores na formação socioeconômica deste país. Neste contexto, também reafirma-se que se está tratando do conceito de classe apontado por Thompson (1887a). Como vem sendo trazido, o autor mostra que a perspectiva de classe, como uma movimentação, não está determinada *a priori*, que se define como possibilidades históricas, de acordo com a articulação que se estabelece entre, por um lado, o grau de contradições e de desenvolvimento das estruturas e, por outro lado, a conjuntura social onde se inscrevem factivamente as práticas sociais concretas de seus agentes, e que farão despertar o embrião de classe. “A classe operária não surgiu como o sol, numa hora determinada. Ela estava presente no seu próprio fazer-se” (1987a, p.9).

3.2 O PVR E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

"Uma escola que não fala das coisas da gente
não tem sentido para nós!"
(Comunidades do PVR)

Como se viu, a concepção de Educação do Campo em estudo tem sua gênese nas formulações desenvolvidas pelos movimentos sociais envolvidos nas lutas políticas em torno da questão agrária no Brasil. Configura-se na luta da esfera entre o direito subjetivo à educação e a política pública a ser assegurada na relação com o Estado. Está presente no debate de classe, por estar assentada no projeto de campo em disputa. Desse modo, a Educação do Campo pode ser compreendida como um direito social dos camponeses pobres, tendo seu fundamento jurídico nas garantias e direitos individuais e sociais assegurados na legislação brasileira.

No contexto do PVR, desde seu início, em 2003, estava presente a dimensão

da Educação⁶⁴ como um dos aspectos fundamentais a ser desenvolvido. Sendo assim, o debate em relação à escola pública do campo não poderia ficar de fora. É desta forma que a dimensão aparece como um aspecto marcante na história das comunidades. Nisso, os sujeitos são unânimes em afirmar:

A construção do colégio na comunidade de São Francisco do Bandeira, que existia até o ano de 1997, foi aumentando as turmas da 1ª a 4ª série e nos anos seguintes, deu-se a construção de outro bloco de salas para atender à demanda de alunos da 5ª a 8ª série. E com sucesso da escola foi implantado o ensino médio. [...] As crianças e agora a juventude não precisam mais ir para a cidade pra estudar. O ônibus escolar passa perto das casas dos alunos para pegá-los e levá-los para a escola e ela está aqui na nossa comunidade. [...] Ter uma escola onde nossos filhos estudem, aqui na nossa comunidade, é tudo o que precisávamos (PVR, 2010).

Aproveitando o debate trazido pela I Conferência Estadual de Educação do Campo, que aconteceu no município em 2006 e a movimentação que vinha sendo impulsionada pelos debates da Educação do Campo, o PVR solicita à Assesoar que medeie um processo de reelaboração da proposta pedagógica junto à escola.

De um modo subjetivo, estava presente junto aos Sujeitos do PVR, que a escola, em sua natureza e nos mecanismos de sua atuação, reproduzia relações capitalistas, servindo à manutenção das relações sociais vigentes. Esses Sujeitos tinham claro que a escola deveria sofrer uma mudança, se quisesse ir ao encontro das discussões construídas no PVR. Ou seja, os sujeitos do PVR compreendiam que a escola "assegurada pela superestrutura jurídico-política e ideológica" (ALTHUSSER, 1983, p.73) torna-se reprodutora da ideologia dominante.

Havia realmente muita desconstrução a ser feita na escola que atendia seus filhos, se esta quisesse caminhar rumo às trilhas do PVR. Para Althusser, "é pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...] (p.80). Em outra passagem acrescenta: "[...] inculcação é naturalmente estarem encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga) [...]" (p.80).

64 O PVR trabalha com uma concepção de desenvolvimento íntegra, no qual busca desenvolver as diferentes dimensões que fazem parte do mesmo, dentre elas: a produção, a saúde, o lazer, o saneamento e a educação buscar-se-á aprofundar.

O filósofo francês dedica-se ao estudo desses mecanismos, produzindo o ensaio "aparelho ideológico do estado escolar". Segundo Vaisman e Fortes (2015), os argumentos do autor presentes nesse ensaio expressam o esforço em desenvolver uma teoria da superestrutura, sem querer vincular a problemática epistemológica, construindo para isso um roteiro de pesquisa voltado à problemática do Estado e da política. O problema, para Vaisman e Fortes (p.3), é que "Althusser procura, assim, vincular de modo indissolúvel o fenômeno da reprodução à instância ideológico política. Contudo, a determinação de Althusser em torno da questão contribuiu sobremaneira para desencadear uma tendência de investigação do universo escolar, especialmente junto a sociólogos, desocultando o fenômeno da reprodução da sociedade capitalista”.

Bourdieu (1989), embasado em Althusser, elucida o problema da reprodução da cultura dominante, porém do ponto de vista ontológico. Assim, aproxima-se mais desse estudo, podendo levar a argumentar que a escola capitalista trabalha com o objetivo de ocultar a realidade de classe, incumbindo-se de criar um distanciamento das questões reais da vida, conformando para o mundo existente. É neste viés que são encontradas valiosas indicações acerca do aparelho escolar para a reprodução e os esquemas da ideologia, como instrumentos de conformação ao capitalismo. "O fenômeno da educação, em particular entendendo como toda relação em que há qualquer transmissão de conhecimento ou habilidade, é objetivamente uma violência simbólica"⁶⁵ (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20).

Luiz Carlos de Freitas, estudioso da pedagogia socialista, ao analisar a realidade escolar brasileira pelo viés da violência simbólica em Bourdieu explica: “a sala de aula e a aula são um refúgio seguro contra a vida” (2011, p.91). Argumenta que o isolamento do estudante das questões da vida, promovido pela forma escolar hegemônica, sobretudo na sala de aula, causa desinteresse, desmotivação, o que se busca recuperar por meio da nota, ou seja, deixa-se de lado o motivador natural, que é a vida, para centrar-se no motivador artificial, a nota, o que se torna eficiente mecanismo de subserviência e conformação à sociedade capitalista.

65 Para Bourdieu e Passeron, a violência simbólica é o termo que define a imposição, por parte do poder dominante, de representações, crenças, valores e comportamentos como naturais aos indivíduos por meio da autoridade revestida pela legitimidade (1982). Esse termo é também definido por Bourdieu como uma violência suave, invisível as suas próprias vítimas, que se realiza pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais exatamente, do desconhecimento, do reconhecimento e do sentimento (2003, p. 7-8).

A linearidade dos acontecimentos históricos e a tentativa de simplificação de saberes complexos, dosados e fragmentados de modo que não dialoguem entre si, indiferentes aos interesses, curiosidades, contextos e culturas, revela que a escola e o professor, ao optarem pelo livro didático como instrumento que orienta o fazer pedagógico, tendem a tornar o processo educativo um ato mecânico e descontextualizado e, neste sentido, contribuem para que a escola promova a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Concordando com os autores, o currículo é fruto de um posicionamento adotado que orienta o agir escolar e ao fazer essa opção cultural, a escola seleciona alguns conhecimentos e exclui outros. A inclusão de certos conhecimentos implica a valorização de grupos sociais e culturais, da mesma forma, a exclusão de conhecimentos gera o silenciamento, a não pertença.

Considerando que, ideologicamente, a instituição escolar, em sua legitimidade, reproduz as relações de poder da fábrica, o que dá às autoridades escolares a decisão sobre os demais, reproduzindo a cultura dominante e as estruturas de poder do grupo dominante em uma dada sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1992), a escola nesta perspectiva, precisava desconstruir parte de um sistema simbólico que cumpre a função política de “imposição ou legitimação da dominação”, transformando os interesses privados em interesses universais.

Cientes destes mecanismos que influenciam a cultura das instituições escolares, ao atender a solicitação das lideranças do PVR, partiu-se de um diálogo problematizador do papel da escola junto aos educadores, pois entendia-se que eles precisavam re-conceber a escola, o campo e as relações de aprendizagem, desde a compreensão transformadora, indo ao encontro do significado do PVR.

Mobilizados pelo movimento da Educação do Campo, mais o processo de formação que vinha sendo desencadeado, emerge um conjunto de limites e dificuldades. Para os educadores, mesmo com muita dedicação e esforços, a escola, de modo geral, era motivo de desmotivação e desinteresse dos estudantes. Esse era o mecanismo a ser desconstruído no processo de formação de professores, o qual tomava corpo no contexto do PVR.

Na partilha, num diálogo que começa a fluir com maior espontaneidade, revelou que a prática pedagógica causava descontentamento também ao educador. Assim, o grupo foi estabelecendo confiança entre si, e a necessidade da formação continuada foi sendo acordada. Percebeu-se que a *violência simbólica* pode ser encontrada também no silenciamento do professor, dado pelo receio de expressar fragilidades, ou seja,

constatou-se que os educadores, mesmo convivendo diariamente, dialogavam muito pouco entre si, sobre o seu fazer pedagógico.

Garantiu-se assim, então, uma agenda de encontros mensais de estudo e planejamento, articulados pela Secretaria Municipal de Educação onde, além da rede pública municipal, incluiu-se a participação dos educadores da Rede Estadual. Os encontros, num primeiro momento, tinham por intencionalidade fazer com que os educadores trouxessem presentes suas práticas, tornando-as objeto de estudo, análise, reflexão, desconstruindo formas transmissivas e bancárias de lidar com o conhecimento ao tempo de ir construindo outras possibilidades metodológicas que permitissem estabelecer um elo mais concreto com a vida e a realidade do campo. Em documentos sistematizados, encontra-se a seguinte posição dos educadores:

O ponto de partida do processo de construção do conhecimento seria a prática social concreta, entendendo-a dentro de sua complexidade histórica, política, social, econômica e cultural [...] Nos propomos desenvolver o processo educativo dentro das seguintes dimensões: a) a concepção pedagógica que defendemos é aquela que dá conta de compreender o sujeito humano em sua totalidade; b) precisa trazer presente as representações das situações vivenciadas e suas análises; c) ser capaz de realizar o movimento dialético de construção do saber, ou seja: “parte-se da prática concreta, teoriza-se esta prática e constrói-se uma nova ação que já não é a mesma, é nova, re-fundamentada” (ASSESOAR, 2006, p.8).

Com o acordo acima referido, o grupo de educadores passa a entrar em contato com o legado freiriano, lendo, estudando suas obras e buscando experiências desenvolvidas em outras escolas, principalmente a experiência da Comunidade de Jacutingas, do município de Francisco Beltrão/PR, onde havia sido desenvolvida uma experiência parecida com a dimensão do PVR e com a experiência de São Miguel do Oeste/SC, socializada na Conferência Estadual da Educação do Campo, a qual despertou muito interesse junto ao grupo de educadores. "Foi a partir dos problemas que tínhamos e ao ouvir experiências que davam certo, que fomos ao encontro dos estudos do Tema Gerador, de Paulo Freire. Assim, aprendemos a fazer o estudo da realidade, problematizar, e trazer a realidade para dentro da escola" (ASSESOAR, 2006, p.9). Chegava-se à noção do que propunha Freire, quando anunciava o Tema Gerador como instrumento teórico-metodológico capaz provocar transformação nas “situações-limite” diagnosticadas no processo.

A proposta olhava como referência à pedagogia da alternância, considerando momentos de realização das aulas e momentos de convívio com as práticas de

agricultura, articuladas a partir das demandas apresentadas pelos educandos e suas famílias, as quais precisavam dos componentes (conteúdos científicos) de cada área do conhecimento para serem aprofundadas. Em outras palavras, a questão era contemplar as expectativas das famílias agricultoras, integrando-os no debate dos conteúdos e criando novos fundamentos ao ensino de nível médio do jovem do campo.

Além das expectativas por conteúdos mais concretos, da parte dos educandos, estava presente ainda o anseio dos pais pelo re-encantamento às práticas agrícolas por parte dos jovens, uma vez que o distanciamento da atividade agrícola, faziam com que esses adolescentes negassem sua origem, sua cultura, não assumindo responsabilidades nas tarefas de casa, “*estavam com a cabeça voltada para o emprego na cidade*”, o que para os pais significava a descontinuidade da vida no campo e do próprio PVR, além do perigo da violência urbana, como as drogas, sempre citada, a que ficavam expostos.

Para esta reflexão, análises de autores como (Rockwell y Ezpeleta, (1985) Rockwell (1995) Mercado (1985; 1986a); Rockwell y Mercado (1986a); Mercado (1986a) Milstein (1999) ajudam a compreender a importância das decisões locais sobre a remodelação das escolas. "Se trata da decisões que resultam em negociações entre os integrantes de diferentes grupos sociais e escolares participantes" (MERCADO in ROCKWELL, 1987, p. 58). A defesa central para esses autores está em "conceber a escola como uma instituição que se constrói social e historicamente". (Idem, p. 58)

Todavia na experiência em questão era preciso enfrentar o grande desafio de pensar e fazer uma escola que contribuísse com a dimensão transformadora do campo, formando sujeitos na perspectiva transformadora. Entendia-se que só seria possível isso com a participação ativa do PRV, Sujeitos Coletivos, fazendo valer seus anseios junto às dimensões instituídas. Proposição que dialogam também com às concepções etnográficas de Mercado (1997) a qual se reporta à Agnes Heller, teorizando desde às relações comunitárias, mesmo em suas heterogeneidades, ao entrarem para a escola como aspectos cotidianos, fazem com que a como comunidade à assumam um novo movimento que não precisa se dar de forma tão linear. "Em esse sentido, questiono a noção de *comunidade* que se identifica como uma agrupação de habitantes, suscetível as relações com a escola, seja pela dimensão homogênea ou segundo as características individuais de alguns habitantes". (MERCADO, 1986a, pg. 58)

A historicidade, a pertença são princípios básicos da proposta pedagógica em questão. E, ao buscar o permanente resgate e compreensão da importância de situar-se na história, assenta-se na perspectiva de classe. A pertença traz o mesmo viés, uma vez

que é ser individual, constituído e situado, que formula o ser social, estabelecendo identidade e desejos de pertencer aos espaços. Entendida como algo que se cultiva e se produz no conjunto de relações que estabelecemos, opções e escolhas que fazemos, são também resigificadas no ambiente formativo da escola. Atenta-se aqui para a importância da identidade de jovens da classe trabalhadora do campo.

Este é um componente que mereceu muita atenção na proposta, pois lida com o que há de essencial da proposta, as relações humanizadoras, perpassando as demais dimensões. Tem-se por objetivo de re-pensar os espaços e tempos de organização e cooperação, tanto para o estudo como para as relações comunitárias, desenvolvendo o espírito da iniciativa, da coletividade, da capacidade de lidar com os problemas de forma solidária, de criar novas formas de organização, enfim da pertença e da historicidade.

Prevê o espaço da auto organização também um espaço de criação de situações pedagógicas que deverão ser trabalhadas pelos educadores, como forma de reflexão dos processos e conteúdos de formação. É fundamental que os educandos ocupem, diferentes tarefas e funções, na sua estrutura organizativa, isso como forma de qualificação, como também em termos de dimensões variadas com níveis de responsabilidade no comando e na execução das tarefas.

Na discussão da proposta, inicialmente, pensou-se em otimizar a parte diversificada do currículo (25% da carga horária) para as práticas, o que corresponderia 1 dia/semana. A parte prática envolveria desde a inserção nos debates do PVR, investigação, planejamento, até a realização de ações coletivas nas próprias Unidades de Produção e Vida Familiar (UPVF), sempre mediada pelo desafio de construção de alternativas para a agricultura familiar e camponesa. Com o andamento da discussão, optou-se por trabalhar as práticas inseridas nos planos de trabalho docente, articulados em um o Eixo Temático, que é extraído da problematização da realidade, e que se busca transformar, integram-se as áreas do conhecimento.

Assim, o currículo do ensino médio iria integrar práticas concretas as quais faziam o vínculo com as áreas do conhecimento, com os conteúdos, articuladas pelo planejamento pedagógico, envolvendo o conjunto de educadores, educandos, lideranças e parceiros do PVR.

Contudo, nos estudos dos autores acima referidos, a intervenção local na vida escolar se dá mais em função de aspectos como a definição de horários, calendários de horários, normas de trabalho, pesos de definições de celebrações, (Mercado 1986a,

Agiar, 1991). Na experiência em questão, o debate influencia na (re)estruturação do currículo com ingresso de novos conhecimentos; um aprendizado denso, de décadas, feitas desde o legado freiriano.

Vejam algumas percepções dos estudantes:

O desafio de promover o diálogo entre as Vivências do PVR e o Currículo Escolar	
<i>Percepção dos Estudantes (Falas Iniciais)</i>	
Em Relação à escola	<ul style="list-style-type: none"> • Importante, respeitada, precisa de cuidados; • Lutar para que ela permaneça no campo; • Deixar a escola mais bonita (parque, árvores, flores, grama); • Quadra coberta, com arquibancada; • Sala de informática; (computadores funcionando) • Curso de instrumentos musicais; • Horta boa; • Pomar, árvores frutíferas; • Cuidar do que existe; • Não jogar lixo; • Evitar brigas e palavrões; • É uma escola onde todos os alunos contribuem; • bons professores; • Oportunizasse coisas referentes a agricultura; • Aulas desenvolvendo projetos agrícolas (produção orgânica) • Melhoria na área de esportes; • Matéria que envolva teatro, dança, informática, música;
Em relação à Comunidade/Campo:	<ul style="list-style-type: none"> • Que todos ajudem todos; • Que faça parte da escola; • Que organize a separação do lixo e encaminhe para reciclagem; • Se formos notar, no campo temos todos os fatores para nossa sobrevivência; alimentação, lazer, saúde, cultura da nossa vida, etc. • importante pois permanece no campo; • Futuro proporciona um futuro melhor; • Interessante – ensina o presente e o futuro; • Fundamental - para a vida • Lugar de participação • Lugar de fazer amigos

<p>A Escola deve melhorar pois:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não ajuda para discutir a agricultura; • Falta matérias mais voltadas para a agricultura; • Na nossa escola, temos todas as salas para estudar e aprender; • gostaríamos que nossa escola trouxesse mais conhecimento relacionado a realidade; • que ela seja mais preservada; • tivesse curso de computação, música; • biblioteca mais completa; • quadra coberta; • Quadra de esportes em mau estado; • Pavilhões com goteira; • Estradas precárias; • Falta de transporte de qualidade para os alunos; • Ela também ser mais organizada; • Falta lazer; • Mais cursos para jovens e adultos;
<p>A Comunidade/Campo deve melhorar pois:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poucas pessoas são beneficiadas pelos convênios; • falta espaço para o lazer; • precisa ser mais preservada; • que haja mais união e ajuda entre as pessoas; • que tenha um posto de saúde para a comunidade; • Como é a Realidade de Campo • desvalorizada; • Crise • preconceito • muito uso de agrotóxicos, desmatamento, monocultura. • Como gostaríamos que fosse: • Valorização pessoas/trabalho • Planos econômicos favoráveis a todos; • Realidade da Escola do Campo: • falta escola para a população; • falta educação de qualidade; • A diferença de escolarização da cidade é grande; • Falta subsídio para a profissionalização • Como gostaríamos que fosse: • Atividades voltadas para a realidade; • Curso superior acessível aos agricultores;

Desse modo, o percurso vinha permitindo a abertura da escola à prática social do campo, possibilitando aos jovens interrogarem-se, situarem-se, produzirem leitura de mundo, dialogam sobre si e sobre seus projetos de vida. De modo gradativo os

educandos envolviam-se participando e relacionando a sua vida (prática social do contexto do PVR) aos aspectos formais do currículo. Assim, foi havendo um fortalecimento da função social da escola, enquanto apropriação, produção e socialização de conhecimentos, gerando um diálogo com a vida local, com as memórias, a histórias, ou seja às condições concretas de existência destes sujeitos.

O início deste processo se deu com muitas dificuldades, debates, inclusive de análise de qual modalidade de ensino mais atenderia a juventude do campo⁶⁶. No final de 2006, obteve-se, da SEED (*Secretaria de Estado da Educação - Coordenação da Educação do Campo-PR*), um parecer favorável à aprovação de uma proposta diferenciada para o Curso de Ensino Médio do Campo, localizado nas comunidades do PVR, onde estudam os filhos e filhas das famílias envolvidas no projeto.

Inicialmente começou-se pensar na elaboração e aprovação de um novo curso de ensino médio, diferenciado. Com os estudos, pelo fato do o ensino médio estar em andamento, compreendeu-se que era preciso aprovar apenas uma proposta político pedagógica, explicitando como as práticas do curso seriam articuladas aos conteúdos e como se garantiria a participação e a presença dos educandos acompanhados por educadores em todos os momentos de práticas.

Entendeu-se, que em nível de legislação do currículo escolar, há mais flexibilidade do que aparenta, e que existe uma cultura escolar instituída a qual torna o currículo estático e burocrático, como por exemplo, a distribuição fragmentada das disciplinas, na grade escolar.

Compreendeu-se, que não há uma determinação que fixa o número de períodos por semanas/ano letivo. Há, pela legislação, a obrigatoriedade de explicitar no histórico dos estudantes, no final do curso, a carga horária geral correspondente a cada disciplina. Isto parece um detalhe, porém é fundamental para que se possa repensar a escola, recriando-a, em seus tempos, espaços e a partir de sujeitos.

Esse processo, vai aproximando o debate da educação nos espaços do PVR. O que antes era algo distante, de responsabilidade apenas do poder público, “do *diretor, dos professores*”, especificamente quando se tratava de escolarização dos jovens, a nível de ensino médio, passou a ser pauta do PVR. Realizaram-se encontros nas comunidades, trabalhou-se um diagnóstico onde as famílias foram visitadas e

66 Chegou-se a construir alguns passos de uma proposta de Ensino Médio Integrado com Habilitação em Agricultura. Porém, as comunidades do PVR avaliaram que o ensino profissionalizante, tiraria do foco de uma sólida formação nas diversas áreas do conhecimento, o que poderia contribuir na tomada de uma decisão consciente para seus projetos de vida.

expressaram suas opiniões sobre a escola e o papel de uma educação emancipadora, a serviço da formação da juventude do campo.

O diálogo com os educandos, sobre a escola, as suas comunidades, levou os professores a investigar um conjunto de outras temáticas, as quais, mesmo sendo muito próximas dos educandos, estes não tinham conhecimento. Começou-se a tematizar o campo, os impactos da modernidade, as mudanças provocadas pela Revolução Verde, o que existe de possibilidades, quais alternativas poderiam ser fortalecidas, discutir as políticas públicas e porque muitas vezes essas não estão presentes no campo, bem como o direito às mesmas, possibilitando perceber que o campo possui potencialidades e que são os sujeitos que constroem a história na concretude do que estão vivendo.

Os momentos de diálogo, de escuta, foram sendo cada vez mais aproximados ao currículo formal da escola. Os educadores foram inserindo os conteúdos oriundos dos debates, em seus planejamentos. As questões levantadas, os interesses, os depoimentos, novos sujeitos, novos diálogos, outros tempos e espaços, foram, aos poucos, forjando alguns rompimentos; dentre eles, o dos conteúdos esvaziados de prática social, o da sala de aula fechada em quatro paredes, o da fragmentação dos conhecimentos pelas disciplinas, o dos períodos que fatiam o tempo. Estes aspectos, traziam à tona indagações sobre a escola distanciada do mundo do campo, e por outro lado, o esforço coletivo em buscar outros temas, outros aspectos relacionados ao contexto do campo.

A proposta que passou a ter como principal diferencial, o debate do trabalho e da vida no campo ligada ao currículo do curso, foi encontrando meios de transformar em eixos temáticos, estas grandes questões desveladoras do campo. Estas questões iam constituindo focos temáticos de problematização, debate e sistematização, que permitem analisar a realidade, bem como rever o papel da escola e dos conteúdos que podem ajudar na leitura e compreensão desse contexto. Os momentos, mais densos de reflexões coletivas, iam suscitando outros momentos, outros espaços, os quais vão aprendendo lidar e reconduzir limites. Re-afirmar princípios, inserir novas demandas, gerar outras possibilidades pedagógicas e política que vão sendo meios de tornar a escola um espaço de reflexão comprometida e a serviço da emancipação do jovem do campo.

O processo fazia emergir também muitas dúvidas, angústias e incertezas, que desencadearam a necessidade da pesquisa, estudos, instigando a busca de mais estudos teóricos. Isto foi importante, pois revelou-se capaz de intensificar a necessidade de

momentos de troca, de espaços coletivos de planejamento e de estudo.

Estava presente a compreensão de Rockwell (1997) que concebe a escola, junto a um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, uma trama de relações e de possibilidades complexa, que integram o conjunto a realidade escolar. "Dito processo, é uma trama complexa de inter relações tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas, consequenciais imprevistas [...]" ROCKWELL, 1997, p. 14. Relações que levam a apropriação de "diversos conhecimentos, valores, formas de viver e sobreviver" (pg. 14), argumenta a autora. No planejamento técnico na interpretação destes currículo se materializa e se organiza o ensinamento.

Argumenta a autora "O currículo acadêmico oficial não tem outra maneira de existir, de materializar-se senão como parte de uma complexa realidade cotidiana da escola". (pg.14) Na experiência em questão, é ainda mais visível tal aspecto e comunga-se com o pensamento da mesma, quando afirma:"Se integra a outro currículo, que é oculto, desde certa posição, é o mais real desde a perspectiva de quem participa no processo educativo". (pg.15)

Na experiência em questão eram estes aspectos que marcavam a subjetividade dos estudantes. muitos deles na perspectiva da negação do mundo do campo, da cultura e conseqüentemente do PVR e da própria vida cotidiana. O diálogo com os educandos, tematizar o campo, o que existe de possibilidades, quais alternativas poderiam ser fortalecidas, discutir as políticas públicas e porque muitas vezes essas não estão presentes no campo, bem como o direito às mesmas, possibilitando perceber que o campo possui potencialidades e que são os sujeitos que constroem a história na concretude do que estão vivendo.

Vejamos que as questões levantadas, os interesses, aos poucos trazem à tona indagações sobre a escola distanciada do mundo do campo, e por outro lado, o esforço coletivo em buscar outros temas, outros aspectos relacionados ao contexto do campo. Os momentos de diálogo, de escuta, foram sendo cada vez mais aproximados ao currículo formal da escola. Os educadores foram inserindo os conteúdos oriundos dos debates, em seus planejamentos. A proposta passa ter como principal diferencial, o debate do trabalho e da vida no campo, ligada ao currículo do curso, foi encontrando meios de transformar em eixos temáticos, estas grandes questões desveladoras do campo.

Os momentos, mais densos de reflexões coletivas, vão suscitando outros

momentos, outros espaços, novos processos, os quais vão incorporando formas de rever os rumos, reavaliar e reconduzir limites. O processo fazia emergir também muitas dúvidas, angústias e incertezas, que desencadearam a necessidade da pesquisa, instigando a busca de mais subsídios teóricos. Isto foi importante, pois revelou-se capaz de intensificar a necessidade de momentos de troca, de espaços coletivos de planejamento e de estudo. O quadro traz presente momentos de planejamento que revelam esses aspectos:

Primeiros Diálogos, que gerou mudanças nos planejamentos:
<p>1º momento - elaboração do projeto dos educandos:</p> <p>Neste momento, individualmente cada educando deveria propor um tema que gostaria de Estudar, aprofundar, saber mais e escrever a partir dos seguintes passos: O que gostaria de estudar, aprofundar, definir um problema de pesquisa; Porque aprofundar esse assunto, o que não sabe e gostaria de saber, porque seria importante Estudar isso para nossa realidade; Como poderia estudar esse tema, quem poderia contribuir; Socialização com os colegas</p>
<p>2º momento - elaboração reunião por temáticas</p> <p>Dos projetos socializados foram agrupadas dez temáticas: ervas medicinais, alimentação e saúde, produção ecológica, viabilidade do trabalho com leite, fauna, flora e agroflorestas, sustentabilidade, campo e cidade, criação de frangos: aviários e galinha caipira e produção de uva.</p>
<p>Terceiro Momento: Projetos Elaborados pelos estudantes no Diálogo com o PVR</p> <p>O que gostaria de estudar, aprofundar, definir um problema de pesquisa; porque aprofundar esse assunto, o que não sabe e gostaria de saber, porque seria importante Estudar isso para nossa realidade; Como poderia estudar esse tema, quem poderia contribuir; Socialização com os colegas</p> <p>Tema: Produção de milho Gostaria de estudar sobre a produção de milho porque através disso da para mim aprender um pouco mais e será importante para mim por em prática para minha família. Gostaria de saber sobre semente com veneno e sem veneno pois a semente com veneno os insetos não comem, os ratos não roem e a plantação poderá até render mais e a semente sem veneno não tem tratamento quando se planta os bichos vão roer e estragar a maior parte. Pretendo fazer pesquisa de livros, revistas e ter auxílio de um técnico agrônomo.</p> <p>Tema: produção de uva Estudar a produção de uva que não é muito comum se plantar para vender, mas alguns interessados em plantar uva se organizaram e criaram uma associação: Amigos da uva. Nossa família tem 1000 pés de videira, temos ajuda técnica, mas não o suficiente para nos orientar melhor. Videira é algo bom e lucrativo e podemos chegar a ter aproximadamente 2 mil pés. Foi encaminhado um projeto para construir uma cantina, o projeto foi aprovado e</p>

sairá a cantina para a produção de vinhos e sucos.

Gostaria de saber mais detalhes, além do que sabemos sobre podas, seria importante cada vez mais aprender algo que se adapte bem a produção em nossa região. Poderia nos ajudar técnicos, pesquisar em apostilas onde mostre como videira faz para melhorar as condições de produção.

Sabemos que duas pessoas podem cuidar de 1000 pés de uvas tranquilamente. Deve-se seguir alguns passos: plantar pés de “cavalo”, enxertar, construir o parreiral, poda, limpeza dos cachos, colheita e fabricação do vinho ou vinagre.

Tema: produção de fumo

Em nossa família produzimos fumo, a empresa manda a semente e os insumos e em determinada época o agricultor planta nas bandejas e põe na piscina e dali em diante tem todo um processo de tratamento para não ter doença no fumo, variados tipos de venenos. e depois das mudas estarem crescidas elas são podadas para crescerem mais bonitas e o técnico acompanha da plantagem até o corte.

As mudas depois do tratamento da piscina vão para a roça e o fumo é limpo de inchada e de aradinho depois de 1 mês e meio na roça e depois de 4 meses na roça o fumo é capado, ou seja, tirado a ponta do fumo e passado veneno.

Depois desse processo espera-se mais 60 dias o fumo é colhido e colocado no galpão. depois de seco o fumo é feito boneca em 3 classificações ponta, meio, bacheiro e depois enfardado, fichado e mandado para a venda.

Tema: produção de galinha caipira

Pesquisar, as raças, espécies de galinha;

Saber um pouco sobre este ramo da agricultura e talvez mais tarde investir, gostaria de saber se existe bastante mercado para isso.

Pesquisar em livros, técnicos

Tema: produção de leite

Iria pesquisar pastagem (qual seria a melhor), qual seria a raça melhor de vacas, a limpeza, a tecnologia, pois alguns laticínios, exigem que o leite seja tirado com ordenhadeiras e que tenha um tanque de expansão para armazenar o leite.

justificativa: o aprofundamento do assunto seria, para um melhor aperfeiçoamento sobre o estudo, gostaria de saber qual a qualidade da pastagem, que renderia melhor o leite, é importante estudar porque o que aprendemos, poderíamos por em prática na produção de leite em nossa propriedade. metodologia: pesquisando em livros documentários, técnicos poderiam contribuir.

Tema: florestamento

Estudar para nossa realidade: como o professor disse com o programa de florestamento e destruição das matas em redor dos rios. o plantio de árvores em redor dos rios tem que ser 30 a 50m para o rio tem que ser reflorestamento.

Desde os aviários e plantio de fumo tem que mexer a terra fazer vergas por adubo tirar as mudas da piscina e por na terra e limpar a ferro todas as que tem que por com muitos tipos de venenos.

Desde as sementes em vem tratado, tempos atrás não precisava ser tratado e agora se não for tratado não produz por causa dos insetos.

Tipo a produção de leite estudar isso seria uma ótima idéia pois todos os colonos tem no mínimo duas ou três vacas de leite por isso seria uma boa ideia trabalhar isso no plantio de pasto e na higiene do leite desde o que tem que dar para os bezerros crescerem e serem vacas Saudáveis e grande produtoras de leite.

para mim entender melhor a produtividade do leite tendo a entender desde o plantio do pasto a para o leite no tanque de expansão.

Tema: criação de frangos:

Para começar é bom fazer da mão de obra da família num lote. um lote vai em média de 28 a 35 dias fora o intervalo, no mínimo necessita de duas pessoas para cuidar um lote, revezando por exemplo a noite cada duas horas no máximo tem que levantar, quando os frangos são pequenos.

Para conseguir segurar de pé um aviário é preciso que os lotes de um bom lucro, pois além dos gastos que há todo lote de lenha, luz, carregamento e outros, isso ainda fora as exigências da sadia que sempre tem que ponhar algum equipamento. tirando isso sobra muito pouco para o avicultor.

Num lote vai muita mão de obra desde o primeiro dia ao ultimo cada dois dias por razão quem não tem bebedor tem que lavar duas ou três vezes ao dia, tirar cascão, mexer a cama, limpar ao redor do aviário, cuidar temperatura (fazer fogo, ligar ventilador, nebulizador, abaixar ou erguer cortinas, etc.).

Mas no meu ponto de vista, além de tudo isso o aviário dá mais lucro que na roça, pois na roça pode acontecer uma seca ou outras coisas e perder tudo, mas no aviário é quase que garantido e além do frango para a venda da de tirar para o consumo próprio, da de tirar o adubo e espalhar nas roças o pasto vem melhor mais rápido ai ajuda na produção de leite, etc.

Tema: plantas medicinais

Queria pesquisar sobre esse assunto por que diz respeito a saúde. esclarecer dúvidas sobre modo de preparo da erva. maneira de plantar de cuidar e que modificação recebe para o preparo de comprimidos ou xaropes.

O meu interesse sobre esse assunto é que nós do segundo estamos com um projeto de ervas medicinais juntamente com o professor Amarildo para levarmos esse projeto para a consciência e mostrar as outras pessoas as diversidades de ervas que existem.

É importante porque com certeza irá nos ajudar a conhecer mais as plantas e assim quando estivermos com alguma dor poderemos tomar um chá e quem sabe não ficaríamos melhor. aprofundar esse assunto para sabermos mais e podermos ajudar outras pessoas que precisam. eu não sei como é modificado a erva para o comprimido e outros remédios e que transformação recebem??

Procurar saber através de livros, pais, avós, professores, internet (se possível)...

Tema: plantas medicinais:

Iria pesquisar da sua plantação até sua preparação para remédio. pesquisaria seu modo de plantar, cuidar durante seu crescimento e o modo de preparar a erva ou planta para o medicamento em comprimido ou charópe; qual seria modificação que ocorre no antes do comprimido e no depois.

Seria bom aprender mais, pois assim nós aprenderíamos mais e não nos intoxicaríamos com remédios farmacêuticos, que muitas vezes nos prejudica ao invés de nos ajudarem. poderíamos estudar na escola, ou, até mesmo em casa com nossos pais e avós; nossos professores poderia ajudar, na nossa pesquisa, também poderíamos pesquisar fábricas de remédios para ver sua produção.

Tema: em busca do conhecimento de ervas medicinais

Se fossemos estudar um pouco mais sobre a natureza plantas medicinais do que cada erva daria para fazer remédios chás. do que consultar uma farmácia. e o que a natureza nos fornece de bom.

E seria bom que a gente tivesse um aprendizado para saber por que que as plantas são utilizadas.

E fazer pesquisas com médicos ou em postos de saúdes para ver e por que os remédios de farmácia está tomando conta do mundo.

do que as ervas medicinais ficam para trás.

Eu e mais pessoas queremos saber um pouco mais sobre as plantas medicinais por que hoje a gente cultiva e conhece poucas dessas plantas por que os remédios, comprado na farmácia ta tomando conta da preferência das pessoas.

Nós queremos que um técnico que conheça melhor quais são elas e pra que servem seria legal uma pessoa que soubesse mais viesse dar uma palestra explicando mais sobre as plantas por que ajudaria a melhorar a nossa saúde. e saber se todos os remédios comprados em farmácia tem seus componentes retirado da natureza e quais são químicos.

Tema: saúde

Para saber mais das doenças de hoje e as que existiam antigamente, qual os seus causadores, e as suas curas e as plantas medicinal. pesquisar com agentes de saúde, médicos e outras pessoas.

A saúde porque tudo o que compramos na farmácia acredito eu poderíamos encontrarmos em ervas e plantas que cultivamos em casa. pesquisando junto com algum técnico especializado a importância e o poder curativo de algumas plantas.

para saber das doenças hoje e antigamente, antigamente as doenças eram tratadas com ervas medicinais, já hoje as doenças são tratadas com remédios químicos e as ervas são deixadas de lado. mas em empresas usam as ervas para fazer remédios onde as vezes é preciso pagar muito caro para ter o remédio.

Meu interesse sobre tudo isso é saber sobre cada tipo de erva e para saber as doenças que podem ser tratadas pelas ervas, as pessoas que usam remédios químicos e remédios com ervas medicinais e a ajuda poderia ser pedida a postos de saúde e pessoas mais velhas que saibam do assunto.

Como são feitos os remédios de farmácias, saber de onde é tirado cada componente dos remédios se é de plantas ou de químicos ou outros.

para as pessoas ficarem sabendo o que eles estão tomando talvez preferirem uma planta nativa do que um remédio de farmácia.

Poderíamos fazer essa pesquisa nos postos de saúde, hospitais, conversar com os médicos consultores de saúde, uma pessoa que saiba como são feitas cada remédio e o quanto seria melhor tomar um chá de uma planta medicinal (nativas) que talvez fazia o mesmo efeito. a saúde devemos mantê-la em ordem ou melhor devemos cuidar da nossa saúde. a saúde deve ser tratada por remédios quando se sente doente. se alimentar quando está fraco ou comer vitaminas. se alimentando bem e cuidando bem do nosso corpo assim teremos uma alimentação saudável e teremos uma saúde melhor.

Tema: saúde e alimentação

O que a gente e as pessoas pensam sobre a saúde?

que a saúde é importante para poder sobreviver a saúde é tratada em médicos e com remédios, mas se nós comermos verduras frutas tomarmos chá, comer pinhão, saladas nós não vamos ter uma saúde boa. se nós não cuidar da nossa saúde podemos morrer cedo sem aproveitar a vida. um jeito de nós proteger a nossa saúde é não fumar, não beber, comer bastante vitamina, tomar bastante liquido, não desmatar, etc.. só assim teremos uma boa saúde.

Eu poderia estudar com os colegas e os professores. a enfermeira no posto poderia ajudar. para nós nos curar poderíamos procurar plantas medicinais ao invés de remédios químicos.

Tema: o que as pessoas pensam a respeito do campo e da cidade?

Muitos pais falam aos seus filhos para que estudem para que eles não fiquem morando no campo. essa concepção das pessoas com mais experiência deveria mudar, pois os jovens devem pensar que o campo não é um lugar ruim para morar, mas há dificuldade, pois os jovens que não tem faculdade para se atualizarem nos problemas que tem no campo. eu penso que deveria ser trabalhado mais fundo o que as pessoas pensam sobre o campo e como seria nos dias de hoje um jovem morar no campo. e também o que as pessoas que moram na cidade pensam do campo.

Na cidade se você conseguir um emprego todo final de mês você irá receber. mas também se você quiser comprar uma fruta você tem que comprar, no campo não é necessário você pode tirar da árvore. mas também no campo não há férias e nem décimo terceiro.

onde seria melhor de morar no campo ou na cidade??

quem poderia contribuir seria as pessoas que vivem há mais tempo no campo.

Tema: em busca do conhecimento

Eu queria que nós estudássemos mais sobre a origem das árvores, das fontes de água, de petróleo, de ferro, fogo e outros componentes que compõe a natureza. eu quero que estudemos a fundo esses itens, porque eu acho muito importante para o nosso futuro, para podermos salvar e conhecer os problemas e as vantagens que teremos no futuro para prevenir acidentes ambientais como aquecimento global, internacionalização da amazônia, a seca que hoje em dia é grande e outros fatores importantes que aconteceram, acontecem e acontecerão no mundo globalizado em que vivemos.

A maneira com que poderia ser estudado é simples, pessoas que estudaram sobre isto e que gostariam de dividir este conhecimento conosco.

muitas pessoas poderiam nos ajudar como: o pessoal da Assesoar, PVR, UTFPR, comunidade, professores, colegas, enfim todos os interessados no assunto.

Tema: saúde!!!

Como são feitos os remédios de farmácias! saber de onde é tirado cada componente dos remédios se é de plantas ou são de químicos ou de outros.

para as pessoas ficarem sabendo o que estão tomando e talvez preferirem em planta nativa que um remédio de farmácia. poderia nos fazer isso pesquisa nos postos de saúde, hospitais. conversar com os médicos, consultores de saúde. uma pessoa que saiba como são feitos cada remédio e o quanto seria melhor tomar um chá de planta medicinal (nativa) que talvez faria o mesmo efeito.

Tema: agricultura

Por que antes na agricultura não usava-se agrotóxicos, não tinha doenças e nem insetos. agora só usam agrotóxicos, agora se tem muita praga e doenças na plantações, poderíamos fazer essa pesquisa com agricultores da nossa comunidade. como era a agricultura antes e agora, o que poderíamos usar.

cuidados

Eu gostaria de saber mais sobre a agricultura, saber como se planta as coisas como se cuida, como cuida-se de arvoredos, como podemos recuperar as sangas e rios que estão perdendo a força, e como poderíamos sobreviver sem prejudicar a natureza.

para isso nos poderíamos sair visitar algumas propriedades que cuidam dessas coisas.

queria aprofundar mais na parte do trabalho na agricultura, não usando muitos agrotóxicos e produzindo alimentos bem mais saudáveis e o custo bem menor.

justificativa: porque seria importante um estudo assim.

como eu poderia desenvolver um estudo assim? poderíamos arrumar um instrutor para nos colocar em prática.

Sobre o trabalho, pois podemos ver como podemos fazer para melhorar a produção sem utilizarmos muitos produtos químicos e agrotóxicos.

como eu poderia desenvolver um estudo assim, fazendo pesquisas como antes eles faziam isto.

eu gostaria de estudar ao melhor conhecimento na própria agricultura tema elevado ao nosso próprio dia a dia. a saúde é uma delas como remédios com plantas medicinais orgânicas sem um uso de material químico ou usar o tema orgânico com a fruticultura.

justificativa: seria importante estudar plantas medicinais, pois seria mais saudável e menos prejudicial a saúde humana.

eu poderia estudar com ajuda de auxiliares que poderiam mostrar mais espécies de plantas orgânicas e medicinais se eu teria oportunidade de sair para lugares mais específicos.

Tema: meio ambiente

Estudar plantas que já existiram e pouco existem hoje, também pesquisar os animais da nossa região, o meu tema era esse.

eu quero estudar este assunto, porque é interessante saber alguma coisa sobre nossa fauna e flora de nossa região.

eu posso estudar este assunto pesquisando com meus pais, avôs, vizinhos, pode ter alguma coisa em livros também. os profissionais como técnicos agrônomos podem contribuir muito. porque antigamente as pessoas plantavam e conseguiam produzir sem agrotóxicos sem adubos e com sementes crioulas.

E como conseguiam limpar as roças dos insos sem veneno. e como poderia hoje uma técnica para limpar as roças sem agrotóxicos sem poluir a natureza e conseguir sem adubos produzir sem adubos os produtos plantados.

Porque hoje em dia não tem conhecimento de como se planta sem adubo químico e veneno.

ex: tipo de planta que fazer adubação orgânica e o controle de pragas.

um outro fator é o leite como produzir com menor custo.

porque acabaria as doenças diminuiria as pragas e traria menos gasto para a família.

hoje as pessoas para cultivar usam adubos químicos e veneno. hoje as pessoas não tem consciência para onde vai essas substâncias, vendo que eles estão destruindo sua própria vida. por que será que as pessoas não colhem como antigamente? será que é por causa do veneno?

O trabalho hoje é feito somente por máquina ou por veneno, não se vê uma com uma inchada somente por veneno.

Tema: viabilidade do trabalho com leite.

Justificativa: porque seria importante um estudo assim?

como eu poderia desenvolver um estudo assim?

porque não trabalhar com leite?

como começou este trabalho com leite.

Como você consegue hoje ter: ordenhadeira, tanque de expansão, estábulo bom, cocheira para tratar, etc..

Isto da lucro sem prejuízo.

Justifique.

quanto de gasto já teve e quanto de lucro.

projeto leite

Para ajudar a ver como deveria ser trabalhado se a produção de leite tem viabilidade para a sustentação ou da mais ou menos para giro de custo se o trabalho operado pela família é baseado em quantas horas qual o custo da mão-de-obra como é o trabalho feito pela família, todos ajudam uns trabalham e algo e outro em outro tipo de trabalho.

justificativa: será que é possível viver do leite

Sobra tempo para outras coisas além de trabalhar com o leite

custo de alimentação da vaca?

o que mais é produzido na propriedade?

Tema: plantio de miudezas

Como melancia, tomate, batatinha, melão, pepino, etc..

isto hoje é uma das plantas mais difíceis de produzir.

porque milho, feijão, soja, trigo tudo isso é mais fácil por plantarmos mais e só sabermos como manusear

como aproveitar

que tipo de vitamina possui como colher (produzir).

PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS	
<p>a) Ervas Medicinais Estudos das ervas medicinais; Identificar as propriedades dos chás compreendendo como atuam, prevenindo, combatendo doenças. Como produzir, preparar, destilar ervas medicinais; Conhecer algumas experiências de chás – horto. Dia da troca – cada um traria mudas para trocar com outras famílias. Trazer um pessoa para contribuir com o aprofundamento da temática; Confeccionar um mostruário na escola – organizar um espaço para uso dos chás na escola; Construir um horto – (poderia ser a idéia da horta mandala); Fitoterapia animal (receitas, uso); estudos dos remédios farmacêuticos (como são compostos os remédios farmacêuticos – plantas ou químicos) Identificar as doenças presentes em nossas comunidade pesquisando as causas; Pesquisar os chás e remédios caseiros que as comunidades conhecem e quais são mais utilizados; Estudar desde o plantio até a preparação de remédio.</p>	<p>b) Alimentação e Saúde Estudo do conceito de saúde, beleza e saúde, alimentação e saúde; padrão de consumo – químico nos alimentos Oficina; Componentes nutricionais dos alimentos; produção de alimentos para auto consumo livres de veneno; Alimentação como forma de saúde; reaproveitamento de alimentos – receitas nutricionais</p>
<p>d) Viabilidade do Trabalho com Leite Pesquisa: porque não trabalhar com o leite? como começou este trabalho com o leite? como a família conseguiu ter uma estrutura (ordenhadeira, tanque de expansão, estábulo, cocheira...) Qual a renda real do leite? qual o custo? Quantas horas de trabalho é aplicada? quais as condições de trabalho? Custo de alimento da vaca e o que mais é possível produzir na propriedade? Estudar formas de produzir com custo menor? Leite a pasto; Qual a melhor pastagens; Qualidade do leite; Renda; Poderia ainda ser trabalhado; Paralelo comparando a viabilidade e Condições de trabalho/vida do trabalho com o leite, fumo, aviário, grãos e com a produção diversificada; Papel da CLAF.</p>	<p>c) Produção Ecológica Cultivo sem agrotóxicos; Recuperação do solo; Controle de pragas; Biofertilizantes; Recuperação e práticas tais como preservação de sementes nativas Visita ao laboratório da UTFPR – estudos das doenças das plantas; Como manter a roça limpa sem veneno – como livrar-se dos inços sem veneno? Pesquisa das práticas da agricultura – como era do uso dos agrotóxicos cultura – como era do uso dos agrotóxicos na Revolução Verde.</p>
<p>e) Fauna/flora/agrofloresta Estudar as plantas, animais Falta que fazem para a biodiversidade; Extinção em nossa região Nomear plantas no pátio da escola e arredores Estudo de insetos...coleta e estudo da biodiversidade presente no solo Ver contribuição na agroflorestas – permacultura Arvoredos – poda – plantas frutíferas Visitas a propriedades Proteção de fontes</p>	<p>f) Campo e cidade O campo é viável; O que as pessoas pensam do campo; Como os jovens podem construir um projeto de vida no campo; Vantagens e desvantagens (nos diversos sentidos) de viver no campo e na cidade</p>

g) Criação de frangos – aviário) Estudo das condições de trabalho no aviário; Custo de produção; Qualidade do produto (componentes da alimentação dos animais) Autonomia na propriedade – interferência na Cultura das famílias; Metodologia – comparação do estudo com Outras práticas da agricultura.	h) Sustentabilidade Recursos naturais Aquecimento global
	i) Galinha Caipira Pesquisar raças especiais, há mercado; Produção, importância para biodiversidade;
	j) Produção de uva Estudo do projeto da própria família - Socializar Poda; Espécies que se adaptam a região

No contexto, o debate em torno do Tema Gerador, procurou orientar-se pelas seguintes indagações: Que relações poderíamos estabelecer com o PVR? O que a escola tem a construir para fortalecer-se como um espaço da comunidade, dos seus sujeitos, problematizadora, construindo conhecimento a serviço dos povos do campo? Que possibilidades metodológicas temos na perspectiva de tornar a escola um espaço/tempo de vivência e partilha de uma cultura, que resignificada, que vai construindo identidades, re-avivando “o ser sócio-político-cultural” dos sujeitos envolvidos? Como permitir a apropriação e a construção do conhecimento vinculado a prática social e ao cotidiano dos sujeitos envolvidos que permite a autonomia? Como possibilitar que as experiências, saberes, vivências de cooperação, de solidariedade, de respeito vão integrando o currículo escolar, formando um contexto educativo onde aprender/ensinar, significa construir referenciais de vida numa perspectiva humanizadora?

A proposta freiriana do tema gerador, vinha se mostrando uma ferramenta capaz de gerar mudanças nas práticas educativas problematizando-as, e construindo processos ricos de troca e apropriação de novos conhecimentos.

Compreendeu-se que trabalhar com o Tema Gerador é permitir que um núcleo de contradições, problemas ou necessidades vivenciadas pela comunidade, faça parte do debate da escola. Seguiu-se com estudos e debates a respeito das quatro dimensões que fundam a proposta do Tema Gerador e que sintetizam o pensamento de Freire, quais sejam⁶⁷: uma primeira *dimensão é a epistemológica*, que diz respeito à construção do conhecimento. Nesta, Freire afirma que todos são capazes de construir conhecimento, e

67 Estudo publicado. ONÇAY, S.T. O Tema Gerador na relação com a constituição de políticas públicas. Série Educação, 101. Ijuí/RS: Unijuí 2006.

é a realidade que proporciona as pontes, as conexões que permitem ao homem (e à mulher) enunciar o mundo. Ou seja, ao interagir, movimentar o espaço onde se está inserido, incorporam-se aprendizagens.

Uma segunda é a *dimensão antropológica* – Toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre as pessoas e de uma análise do seu meio de vida concreto. Na medida em que o ser humano, integrado em seu contexto, reflete sobre o mesmo, e se compromete com a mudança, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito, anuncia Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Uma terceira dimensão é a *teleológica* – que é o que se objetiva com o processo educativo, no qual Freire trabalha a conscientização. Reafirma que a conscientização é o conjunto central de suas ideias sobre a educação. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. Por último, a *Concepção metodológica* - que é o método, o fazer, contendo a perspectiva e a intenção de atingir as demais dimensões. Parte-se do senso comum, para a produção coletiva do conhecimento, de forma crítica e contextualizada.

Nesse sentido, a investigação foi a grande ferramenta metodológica. Nas palavras de Freire, “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (1971, p. 98). Em pequenos grupos, todos eram convidados a dizer o que pensavam, por meio de dinâmicas que envolviam as diferentes faixas etárias e níveis de participação. O importante era que todos se sentissem sujeitos pensantes, refletindo sobre o seu mundo, sobre a realidade do campo. Essa proposição funda-se nas palavras de Freire, quando diz: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (1987, p.66).

A dinâmica desenvolvida estabelece nexos entre a prática social das comunidades e suas contradições, conexões entre a vida, suas problemáticas, estabelecendo compreensão a partir de um aprofundamento que a leitura das questões “gera”, desde as “situações-limite”. Novos contornos passam ser estabelecidos àquilo que, muitas vezes, aos olhos dos camponeses – educandos, educadores e suas famílias – era percebido como uma fatalidade, algo natural, que restava apenas acolher, amalgamados a uma cultura subalternizada, começa ser refletido também no âmbito da escola.

Estes momentos davam subsídios para os educadores extraírem as “falas significativas” que faziam parte do planejamento do "Tema Gerador", bem como possibilitavam ir comunicando para a comunidade o método desenvolvido pela escola, como também as questões da realidade que iam constituindo o Tema Gerador.

Outro momento importante de afirmação desta proposta foi um trabalho de “investigação” desenvolvido junto às Comunidades do PVR. Este foi o momento mais rico onde as comunidades puderam dizer o que pensavam sobre a escola das comunidades do PVR, e como gostariam que esta escola fosse. Concordando com Paulo Freire, reafirma-se: “Quanto mais investigo o pensar do povo, com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”(1987, p.102). E o fato de investigar a realidade compromete com a inserção da mesma. Investigar a realidade é um componente capaz de provocar uma nova interpretação teórica sobre os elementos já conhecidos da realidade, na perspectiva transformadora, e das mudanças necessárias.

A investigação, nesta concepção, passa a ser a possibilidade de apreensão da temática significativa e a tomada de consciência em torno desta temática. Argumenta Freire:

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos 'temas geradores' e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (1987, p. 87).

Tem-se assim o Tema Gerador presente no “universo temático” do povo, cujo [...] “conjunto de temas em interação, constitui o 'universo temático' da época” (1987, p.93). “Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, e de outro, envolvendo as 'situações-limites', enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os 'atos limite' [...]” (FREIRE, 1987, p.93).

Este trabalho realizado nas escolas foi dando conta de articular o currículo e as ações pedagógicas com o projeto de desenvolvimento em debate. Os educadores passaram a refletir suas práticas ao perceber que as mesmas os inquietavam, mas também geravam pertença, pesquisas, estudo e a visão de que o planejamento vinha tomando um novo sentido. E, trazer a vida para a escola é trazer junto com ela as suas contradições, a luta de classes.

Modificar a forma e a cultura escolar, fruto de uma simbologia da violência simbólica construída no plano concreto, significou descentralizar a escola da sala de

aula, considerando que ela não é o único espaço de aprendizagem. É preciso, de forma intencional e planejada, conhecer e utilizar outros espaços do entorno da escola que possam potencializar a apreensão de conteúdos e da realidade. Contudo é importante destacar que trabalhar com as questões da realidade não pode significar a negligência e/ou a negação dos conteúdos científicos e nem da teoria, ferramentas fundamentais para apreensão da vida e suas contradições. Todavia trabalhar os conteúdos científicos de forma estanque e abstrata torna-se insuficiente para compreender a realidade em que se vive.

Nesse bojo, o processo é impulsionado, mais pela fecundidade do diálogo e menos pela formalidade escolarizada ou pelos processos formais do Estado. Compreende-se também ser pelos frutos desses ensaios que o primeiro documento legal que trata desta modalidade de educação vai referir a identidade da Escola do Campo à realidade próxima de onde os sujeitos que a frequentam produzem suas sínteses sociais: “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” (BRASIL, 2002, p. 22).

Elucida-se, com a citação, que a legitimidade dada pelas *Diretrizes da Educação do Campo* (2002) está na realidade, temporalidade, saberes e cultura dos sujeitos do campo. A fala que segue expressa a importância de a comunidade ser ouvida para nutrir o planejamento com as fontes educativas da realidade e pela teia de relações que incorporam aprendizagens das vivências cotidianas e humanizadoras. “Pela primeira vez estamos sendo chamados para dizer o que pensamos da escola, o que achamos importante para nossa comunidade, para os filhos de Agricultores, e não para nos dizerem que eles tem nota baixa, que não aprendem ou que atrapalham”(Fala de um pai, 2005).

Nessa perspectiva, retificou-se o papel da escola na relação com o PVR, gerando uma movimentação em sua forma, forjando mudanças na estrutura (desenhada a serviço do capital) transformando-a. E, ao movimentar-se na relação humanizadora, modificando tanto a sua estrutura, quanto os sujeitos/escola envolvidos, também passou-se a incorporar novos conhecimentos, necessários à compreensão e leitura da condição existencial dos sujeitos do campo.

Considera-se que a formação continuada de professores, neste momento, assumiu o caráter freiriano. Conforme o pensador, a formação precisa permitir que o educador faça de sua prática objeto de estudo, refletindo-a coletivamente, à luz do

movimento dialético prático-teórico, re-criando-a e incorporando a reflexão feita. Apoiados em Freire, escrevem Benincá e Caimi:

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isto implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejo e utopia (2002, p.100-101).

Constituiu-se assim uma metodologia que se distribuía em diversos momentos: a) inicia-se com uma mística preparada pelos educadores; b) socializa-se uma leitura do campo pedagógico; c) retoma-se a memória do encontro anterior; d) reelabora-se a pauta previamente pensada; e) traz-se presente o processo desenvolvido através do relato, no qual cada educador faz a leitura de sua memória ou relata oralmente como foi desenvolvido o seu planejamento (o que o processo gerou, o que desencadeou, quais as reflexões construídas), destacando as falas significativas e os componentes da realidade local de sua comunidade. Geralmente são trazidas para serem socializadas algumas atividades desenvolvidas pelas crianças, estas são expostas e visualizadas por todos; f) organiza-se o planejamento, tendo presente a investigação, as falas significativas, a '*situação-limite*' identificada; g) define-se o tema gerador. O planejamento que procura garantir uma visão de totalidade integradora desenvolvido dentro de quatro áreas do conhecimento: 1) sócio-histórica, que abrange história, geografia e cultura religiosa; 2) comunicação e expressão, que abrange linguagem, artes, educação física; c) lógico-matemática d) ciências físicas humanas e biológicas.

Em síntese, partia-se do investigado, das falas significativas identificava-se a "*situação limite*", definia-se o Tema Gerador. Deste tema, constituía-se uma rede temática, onde as quatro áreas do conhecimento tinham o papel de ajudar na decodificação⁶⁸ didática das questões que se pretendia desocultar, dando elementos para o planejamento trabalhar de modo que cada componente curricular pudesse contribuir para a análise sobre os fatos. Assim, os conteúdos que integravam as áreas do conhecimento, ao invés de serem transmitidos soltos, iam sendo articulados à medida

68 Em nota de rodapé, Freire (p.109) esclarece: As codificações, de um lado, são a mediação entre o 'contexto concreto ou real', em que se dão os fatos, e o 'contexto teórico', em que são analisadas; de outros, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeito cognoscentes, incidem sua reflexão crítica.

que iam se tornando importantes na relação com a compreensão da temática.

O grupo de educadores elaborava um “contratema”, ou seja, projetava-se onde se pretendia chegar com o tema gerador que, em outras palavras, passa a visualizar e explicitar a intencionalidade do porquê trabalhar tal temática, o que seria a transformações das "situações-limites" e como os conteúdos escolares vão contribuindo para isso. Utilizam-se as palavras de Marta M. Pernambuco (1993) para definir o "contratema":

Muitas vezes, optou-se por caracterizar coletivamente a diferença de concepção em relação a fala da comunidade com a explicitação de um “contratema”, uma síntese do contraponto analítico que se opõe ao tema gerador. Se podemos considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica, desveladora da realidade local, que se pretende construir com os educandos. Para orientar a organização programática das atividades, procura-se relacionar temas, relações de rede temática e “contratemas”, em uma única questão, referência recorrente para os encaminhamentos, ou seja, a questão geradora.

De modo geral, realizava-se inicialmente uma análise das relações recebidas através das "falas significativas" da comunidade. O tema gerador provém, na maioria das vezes, dessas falas significativas, as quais apresentam uma contradição, uma “situação-limite”, um problema imerso no senso comum que, ao grupo (educandos-comunidade), caberia adaptar-se, pois pensa ser impossível contrapor-se. Esta contradição é o tema gerador selecionado. Geralmente é expresso pelas chamadas “falas significativas”, as quais sintetizam as concepções de mundo recorrentes na comunidade, seus antagonismos e limites explicativos dessas visões.

Uma segunda rede é construída propondo as relações entre elementos da organização social que os educadores envolvidos no processo qualificam como sendo os mais consistentes para analisar os problemas locais. Parte-se da micro para a representação da macroestrutura social, buscando-se as relações sociais entre ambas.

Na concepção de Freire, o principal objetivo da "redução temática" é estabelecer um diálogo entre os Sujeitos detentores de diferentes conhecimentos, ou seja, transformar a rede de relações que o grupo (educadores-comunidade) produziu, a partir da leitura crítica da realidade local, em material didático-pedagógico, organizado metodologicamente para o trabalho em sala de aula.

Para uma maior comparação entre as duas concepções, a do real vivenciado pela comunidade, e a que se pensa construir, reorganizam-se as redes de relações (da comunidade e dos educadores) numa só rede temática, procurando enfatizar as

diferenças entre as duas análises. Procura-se representar, lado a lado, as duas leituras da realidade. Junto, procura-se dispor os “contratemas” e os elementos da estrutura socioeconômica a eles relacionados. Esse processo permite avaliar quais são os objetivos dos conteúdos programáticos frente às questões problematizadoras e que recortes do conhecimento deverão ser feitos, ou seja, que conteúdos específicos precisam ser intensificados para construir uma nova visão sobre o tema e sobre a problemática local. Ao educador cabe perceber que conhecimentos diferenciam as duas visões, considerando tais conhecimentos como conteúdo escolar. O processo formativo consiste em estabelecer um diálogo entre as duas visões de mundo apresentadas na rede temática, ampliando compreensão e transformando as situações-limite.

Desta forma, intuídos por Freire, pode-se compreender que a *práxis*, dentro de um processo, passa a ser movimento, o qual, ao instaurar-se, não apenas designa as coisas, como também é capaz de transformá-las. A escola orgânica aos seus sujeitos em transformação, poderá assumir esta postura. Para tal, a relação entre comunidade e escola é fundamental para alteração em profundidade da escola e vivência de relações de pertença. Abrir a escola para a comunidade é reconhecer a relação da mesma com outras fontes formativas, que vai muito além do trabalho específico com o conhecimento, nela também ocorre a aprendizagem de valores e posturas. Porém, quando se fala em sintonia da escola com a realidade, não se está falando tão somente da vida imediata dos educandos em seus aspectos aparentes, ou seja, não se quer dizer que a escola deve desenvolver aquilo que o educando já conhece, pelo contrário, está-se dizendo que trazer a vida para a escola exige mais do que trabalhar com conteúdos de forma abstrata e estanque.

Nesse sentido, é preciso perceber que os temas extraídos de uma totalidade⁶⁹ jamais podem ser tratados isoladamente. Ao invés disso, o processo de redução do tema deve constituir-se em núcleos que se integram em unidades, estas, por sua vez, estabelecem uma sequência entre si. Desta forma, “reduzir” um tema significa partir do todo, indo para as partes, voltando-se a ele como totalidade. É fundamental estabelecer

69 Toma-se o conceito de totalidade na perspectiva de Kosik (1976, p.35-36), ou seja, “[...] totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...]. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de coisa mística, ou coisa incognoscível em si”.

dialeticamente as relações, percebendo, assim, que o local está relacionado ao global, o passado ao presente e ao futuro, assim por diante.

Nesta perspectiva, Freire (1987) alerta que só se deve iniciar a busca interventora, quando aceito pela população, isto é, após conversas formais com um número significativo de pessoas, para que seja apresentado o objetivo, convidando as pessoas a participarem como investigadores, constituindo uma relação de simpatia e confiança. Com mediação e uma clara concepção político-pedagógica, a realidade vai sendo desocultada, não dentro de uma visão passiva, mas como uma ação comprometida, assumida pelos sujeitos que buscam, através de suas intervenções, desencadear novas, reconstruindo, desta forma, a dimensão política fortalecida pelo poder popular.

Desta forma, processos anteriormente vivenciados em espaços informais de Educação Popular passam a tornar-se potenciais diante das problemáticas que têm a possibilidade de serem desvendadas, principalmente pelo processo do Tema Gerador, que permite que um núcleo de contradições, problemas ou necessidades vivenciadas pela comunidade faça parte do debate dos processos formativos, dentre eles, os desenvolvidos pela escola.

Considerando que a mudança social, não é fruto somente da escola, a escola do campo comprometida com a transformação, não pode reduzir o debate à questões puramente de cunho pedagógico, precisa envolver-se nas discussões do projeto de campo, da realidade camponesa que vem passando por esse movimento complexo de mudança. Para isso, é preciso que esteja assegurado, a construção coletiva, o fortalecimento da organização popular, a produção do conhecimento crítico, da práxis, de forma que se torne capaz de enraizar sem “fixar” as pessoas no contexto do campo, porém dando condições de escolha, fortalecendo a capacidade de fazer a leitura crítica da realidade, resgatando a identidade coletiva, formando consciência política, resistência, articulando o diálogo com todos os que estiverem dispostos a lutar pela reconstrução do campo.

Nesse sentido, segue-se perguntando: Ao trazer à tona temáticas concretas pertinentes às comunidades camponesas, explicitando-as e encaminhando-as rumo ao poder público, a experiência é geradora de componentes formuladores do projeto de desenvolvimento contra-hegemônico, a que se fazia referência? Torna-se embrião de classe (Thompson)? Onde estão, nesta perspectiva, inclusas as limitações?

A educação não pode ser apenas instrumental para os setores oprimidos, afirma

Freire em seu legado, mas uma área de lutas ideológicas que devem ser empreendidas, tendo em vista a transformação das estruturas opressoras, como também a construção dos sujeitos aptos a forjarem as mudanças necessárias. A escola necessária às classes subalternas, afirma o autor, deve forjar ao mesmo tempo a construção de uma nova hegemonia e a formação dos atores aptos a vivenciarem o processo revolucionário, buscando consolidar projetos emancipatórios. O processo coletivo da busca dessas condições de existência humana precisa garantir, entre outras coisas, a adesão de uma nova cultura ética e política.

Todavia cabem ainda duas indagações: uma primeira, que parece necessária, é seguir compreendendo, se o processo que implica em luta social, garante nexos com os enraizamentos teóricos e a experiência histórica que produziram a Educação do Campo. A segunda, ainda mais relevante, a despeito de toda esta movimentação, é perceber o potencial, mantendo viva a luta política necessária a um processo revolucionário, tornando-se ferramenta formadora de consciência de classe (Thompson). Segue-se caminhando com estas indagações, enquanto se vê, no desenvolver da experiência, o percurso agora com um segmento que era motivo de grande preocupação para os Sujeitos do PVR: a Juventude.

Os instrumentos, como competição, premiação, aprovação/reprovação auxiliam na consolidação à subserviência do adulto sob o signo da autoridade e legitimidade ao jovem e à criança; longe de serem instrumentos de exercício da democracia, eles são exemplos de violência simbólica. A escola, ao acolher a autoridade nesses moldes, alinha-se à forma como a sociedade capitalista se constitui em seus elementos basilares: hierarquia sob o signo de autoridade, competição e individualismo e nesse formato a escola é extremamente atual. Todavia a autoridade do professor vem sofrendo desgastes, assim como o desgaste de outras formas de autoridade estabelecidas sob a égide da disciplina, compensada pela nota e outras formas de promoção pessoal do estudante.

Eis a raiz do ponto mais consistente e original e que fornece elementos que se aproximam do vivenciado na experiência em questão. O que se pretende com Bourdieu é ratificar "a teoria do consenso por uma concepção teórica capaz de revelar as condições materiais e institucionais que presidem a criação e a transformação de aparelhos de produção simbólica, cujos bens deixam de ser vistos como meros instrumentos de comunicação e/ou conhecimento" (1987, p.12). Por outro lado, para o sociólogo francês "todos os fenômenos sociais são, em algum grau, obra da vontade coletiva e, quem diz vontade humana, diz escolha entre diferentes opções possíveis

(1987, p.24).

Em o *Ofício do Científico*, Bourdieu (2003) ressalta que o ato científico é igual a qualquer outra prática, é encontro de duas histórias, a história incorporada em forma de disposições e a história objetivada na própria estrutura de campo, nos objetos técnicos. A especificidade do campo científico depende da quantidade de história acumulada e as fronteiras são quase sempre os objetivos por que se luta no bojo do campo. Questiona-se que a maioria dos analistas ignoram a autonomia do campo e ressaltam o problema da pressão exercida sobre o mesmo. Assinala-se que uma das características que mais diferencia os campos é o grau de autonomia, a partir dali, a força e forma de direito de admissão ao mesmo. Este pensamento leva a seguir e, mesmo sabendo que não há instrumento perfeito, é preciso caminhar traçando rumo. Tem-se para isso, como ponto de partida, as experiências, a reflexão sobre e, de outro lado, os conceitos, os fundamentos, a palavra.

3.3 EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO E O PVR: TECITURAS NO CURRÍCULO DO CURSO

A grande experiência trabalhada na dimensão da educação no PVR deu-se em relação à Juventude do Ensino Médio, na escola da Comunidade São Francisco do Bandeira, no Colégio da rede estadual lotada no mesmo estabelecimento que se vinha investigando.⁷⁰ Uma das poucas Escolas do Campo que, desde 1998, atendendo à reivindicação das comunidades, passou a implementar o Ensino Médio no campo.

A discussão junto aos três anos do Curso de Ensino Médio, na perspectiva de construção de uma proposta diferenciada inicia a partir de 2005, quando o PVR levantou a proposição de repensar a proposta da escola para os jovens, a exemplo de como era trabalhada com as crianças. Construídas algumas proposições, criou-se um Grupo de Trabalho com integrantes da Direção da Escola, alguns educadores,

70 Como é muito comum em nosso país, as redes municipais mantêm as escolas das séries iniciais e a rede estadual as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (educação básica), as quais dividem a mesma estrutura, porém constituindo-se como duas escolas seja por orientarem-se por propostas diferentes e por possuírem o quadro de servidor próprio. Na maioria dos casos, atendem no turno da manhã séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio mantido pela rede estadual e no turno da tarde séries iniciais, mantido pela rede municipal de ensino. Esta estrutura de funcionamento está também presente na escola São Francisco do Bandeira, que recebe em torno de 20 comunidades, dentre elas as quatro comunidades do PVR.

representantes da Educação do Campo do Núcleo Regional de Educação (NRE), dirigentes do PVR e a Assesora⁷¹. Sem muito saber por onde andar, elaborou-se uma proposta de um Ensino Médio que integrava o debate das questões locais através de Temas Geradores (a exemplo do que havia sido desenvolvido nas séries iniciais), culminando com práticas a serem realizadas nas comunidades, numa interação com as famílias e os parceiros do PVR (técnicos, dirigentes, coordenadores).

Buscava-se a superação da problemática levantada pelas famílias do PVR, as quais revelam que os jovens negavam a cultura do campo, não gostavam da atividade agrícola, como também não se sentiam pertencentes ao local, havendo ainda uma certa rejeição por parte dos jovens ao PVR, cujas próprias famílias eram integrantes. A escola, do modo como viemos trabalhando, reforçava a cultura vigente, reproduzindo a ideia de que um bom estudo seria o que daria condições para passar no vestibular e poder buscar outras profissões "urbanas", distante do campo, da agricultura e da vida que levavam.

Diante do quadro, o PVR assumiu o papel de provocar a discussão junto às comunidades, coordenar os estudos junto ao grupo de educadores, debater com os educandos, colocando-os em diálogo com as concepções e a trajetória da Educação do Campo e com as propostas alternativas desenvolvidas em outros locais. Houve também vários momentos de estudo, apresentação das proposições para o NRE de Dois Vizinhos, o qual foi analisando a proposta e orientando do ponto de vista técnico e da viabilidade de implementação. Quando o processo foi encaminhado à Secretaria de Estado da Educação (SEED) a Coordenação do PVR agendou uma audiência e, junto à Coordenação da Educação do Campo, sendo atendida pelo Departamento Técnico da SEED, onde foi possível efetuar um diálogo, demonstrando a intencionalidade e onde a proposta estava assentada. Nesse momento, estiveram presentes representantes da Coordenação do PVR, da escola e do NRE. Foi um momento muito importante, pois permitiu que os vários segmentos se apropriassem de argumentos da legislação, na interface, com proposições da proposta.

Pôde-se compreender, com o esclarecimento técnico, que não havia necessidade de aprovação de um Novo Regimento para o Curso de Ensino Médio, como se pensava, porém o necessário era a reelaboração da proposta. Para aprovação da mesma, foi preciso explicitar que as práticas que integrariam o curso seriam articuladas aos

71 Como veio sendo trabalhando a entidade assessorava o projeto, principalmente contribuindo na formação continuada dos professores e no diálogo pedagógico em busca da relação PVR e práticas desenvolvidas no âmbito da escola.

conteúdos, e que se estaria garantindo a participação e presença de todos os educandos acompanhados por educadores em todos os momentos das práticas, ficando sempre assegurado o cumprimento da carga horária mínima de 800 horas/ano, por três anos, que seria o que correspondia ao Curso de Ensino Médio.

Entendeu-se que, no âmbito da legislação do currículo escolar, há mais flexibilidade do que parece, e que existe uma cultura simbólica instituída sacramentada, tornando-a estática, burocrática, fragmentada e sedimentada em disciplinas, e que o nome "grade disciplinar" bem nomeia. A força social simbólica e a hierarquia legitimam e reproduzem as relações de poder da fábrica, poder, que vai sendo dissimulado aos segmentos hierárquicos, reproduzindo a cultura dominante e as estruturas de poder do grupo dominante em uma dada sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Nesta perspectiva, perde-se toda capacidade de diálogo, ou projetar qualquer possibilidade de mudanças. Reforça-se assim o jogo simbólico que cumpre a função política de "imposição ou legitimação da dominação", transformando os interesses privados em interesses universais.

No caso da proposta em questão, foi um grande avanço compreender e projetar a desconstrução como, por exemplo, perceber que não havia uma determinação que fixava o número de períodos por semana/ano letivo, foi em si o impulsionador para a mudança da proposta. O que havia era apenas a obrigatoriedade de explicitar no histórico dos estudantes, no final do curso, a carga horária geral correspondente a cada disciplina. Isto parece um detalhe, porém foi fundamental para que o grupo avançasse na proposição, recriando-a em seus tempos, espaços e a partir das proposições dos sujeitos.

Com a aprovação da proposta, o debate da dimensão da educação tornou-se central no PVR. Em um trabalho de mutirão feito pelas lideranças do PVR, às famílias foram visitadas, trazendo presente aspectos de realidade. Segue registro das principais falas:

1. Em relação às dificuldades, destaca-se:

- A diferença do acesso à saúde e outros benefícios ainda é grande em relação à cidades;
- O individualismo de alguns que dificulta o cooperativismo;
- O individualismo que faz com que as pessoas pensem somente nelas e nunca na comunidade. Elas cuidam mais da vida dos outros, reparando o que eles tem, o que

faz, com o que se veste, colocando isto em primeiro lugar e deixando o que a pessoa é realmente de fato;

- O uso exagerado de agrotóxicos;
- A falta de conhecimentos tecnológicos;
- A falta de reconhecimento dos agricultores;
- Morando no interior alguns acham que não é possível ter uma vida digna, mas é possível ter uma vida boa, desde que haja investimento e o trabalho sempre é necessário;
- Falta desenvolvimento econômico, cultural e social- falta conhecimento, a troca de experiência e projetos;
- Falta união das pessoas, vontade de fazer a comunidade crescer e fortalecimento de projetos referentes a agricultura e a produção da região;
- Falta tecnologias na agricultura, projetos de incentivos para pequenos agricultores, por exemplo PRONAF, Trator solidário, etc;
- Um dos problemas é o uso de venenos em excesso;
- A renda dos produtores é pouca; muita gente não consegue manter uma estabilidade financeira;
- pouca produção agroecológica , quase nula;
- monocultura;
- A monopolização das terras, isso impede os jovens de terem possibilidades de trabalho e de residirem no campo mantendo uma qualidade de vida, caracterizando o êxodo rural;
- Falta de credibilidade sobre os produtos do campo que com isso impede o produtor de ter uma renda fixa garantida;
- Falta uma linha de crédito para garantir o estudo do jovem do campo sem que ele precise sair do campo para estudar;
- A falta de conscientização de órgãos públicos;
- A produção do agricultor tem pouco valor
- A produção de tabaco ainda é a melhor fonte de renda anual, e plantio de eucalipto está sendo oferecido como alternativa viável para o agricultor, mesmo com todos os prejuízos, principalmente ambiental;
- Como era o trabalho? Como se dá o trabalho hoje? Como será no futuro? Qual a diferença do trabalho no campo hoje com a entrada das empresas integradoras?
- Que mudanças este tipo de trabalho produziu nas famílias?

Alternativas, sinais do PVR já visualizados:

- Cooperativas, grupos comunitários são importante;
- O lugar onde se vive bem com tecnologias, diferentes culturas onde as pessoas podem saber se chover ou não os produtos tem preço;
- As pessoas estão se conscientizando para produzir alimentos orgânicos;
- Artesanato, produção orgânica:
- novos projetos, união de todos e sempre seguir em frente, nunca desistir;

- disposição de técnicos, mais projetos para a agricultura, mais cursos de capacitação;
- Para o difícil acesso às cidades a melhor solução seria o transporte coletivo. As pessoas deveriam ser mais unidas, através de um trabalho proposto por algumas entidades de nossa sociedade.
- Há diminuição de agrotóxicos com alguns impulsos e novas melhorias;
- **Sobre as entidades**
- A cooperação das entidades está sendo boa, a incentivação de melhorar a variedade de produção, não ficando somente na monocultura;
- É preciso que se traga mais alternativas de renda e de lazer, para unir mais as comunidades, alternativas para não precisar utilizar agrotóxicos, que não se precise ir para a cidade para estudar, a parceria da escola com entidades sociais;
- muito boa pois ajuda, por exemplo, os pequenos produtores a sobreviverem em suas propriedades;
- Todo mundo pretende ajudar através de projetos sociais, melhorar a qualidade de vida no campo;
- As entidades e cooperativas fazem vários projetos para os agricultores como financiamentos também dispõem de alguns técnicos para acompanhamento das propriedades, mas ainda é preciso uma atenção maior para agricultura;
- As entidades devem estender os projetos presentes nas escolas juntamente com as famílias;
- Essas entidades tem ótima atuação pois com a ajuda dos mesmos conseguimos crescer sempre mais;

O que dizem os Jovens (estudantes do ensino médio)

- Como novos sujeitos do campo temos novas ideias de reconstrução, ou seja, mudarmos um pouco a ideia conservadora da maioria das famílias;
- Nós jovens devemos continuar com bons projetos para a comunidade seguir em frente, e fazer cada vez melhor para nossas comunidades serem bem vistas na sociedade.
- Continuar os projetos existentes, inovando-os;
- É preciso acabar com o individualismo unindo mais as pessoas, tentar conscientizar as pessoas quanto ao uso do agrotóxico;
- Continuar os projetos que já existem em nosso meio;
- O processo foi aprofundado, com a participação de Ari Silvestro que representou às entidades da Agricultura Familiar.
- Aponta dificuldade do momento frente o modelo desenvolvimento do capitalismo;
- O individualismo que dificulta a cooperação, é preciso aprofundar a análise de conjuntura frente estas questões;
- Aqui nestas comunidades 2002 trabalhamos um diagnosticamos em todas as comunidades com a ajuda da Unioeste e da Vizivalli. A partir daí foi pensado o PVR;
- Estas questões foi trabalhadas em sala de aula, juntos aos pais, nos projetos tem esta origem;

- Escola que discute o campo também é um espaço de construção de alternativas;
- Na nossa concepção enquanto entidade para o meio rural começa com a terra - o debate da democratização da terra é fundamental para produzir alimento -
- A terra o primeiro bem necessário para produzir alimentos;
- Quem detém um maior número de terra, produz alimentos...
- A renda economia não fica no bolso do agricultor;
- A Responsabilidade e compromisso as entidades passa por aí, por exemplo acessar crédito, foi para o Assesoar, para o movimento sindical... diante da nossa realidade uma alternativa;
- O projeto alternativo colocado depende de vai depender das nossas discussões, somos nós que vamos elaborando; a partir das discussões como essa;
- Teremos reunião com o novo Secretário do Estado de educação Flávio Arns para garantir a educação do campo e a continuidade deste trabalho (ensino médio);
- O que está acontecendo nas favelas do Rio de Janeiro - pensaram sobre isso, o que tem haver com nosso futuro de vocês? Será que a necessidade de condições de vida nas favelas, na cidade não leva a isso?
- a necessidade da sobrevivência, somada aos valores da sociedade, só vale quem tem, não tem haver com isso?

Nesse contexto, a experiência começou a tematizar o campo, os impactos da modernidade, as mudanças provocadas pela Revolução Verde, o que havia de possibilidades, quais alternativas poderiam ser fortalecidas, o papel das cooperativas, da discutir as políticas públicas, e por que, muitas vezes, essas não estão presentes no campo. O direito às mesmas, impedia-os de perceberem que o campo possui potencialidades, e pode ser um lugar de viver e construir projetos de vida, ou seja, possibilitar a elaboração de uma leitura de mundo que permitisse fazer uma opção de escolha mais do que assumir o rumo que parecia dado: buscar um emprego na cidade.

A experiência vivenciada até aquele momento trazia a percepção de que a relação escola-comunidade poderia ser o germe necessário à mudança nas relações escolares, superando o papel de legitimação/velamento e provocando processos dialógicos, participativos, nos quais os sujeitos, ao refletirem sobre as condições existenciais em que se encontram, vão se constituindo como sujeitos interventores. Ao contrário da concepção a-histórica dada como invariante e sincrônica do sistema escolar vigente (Bourdieu) buscava um caráter criador, dialógico, ativo e/ou reativo a essa condição. Acreditava-se que nesta perspectiva poder-se-ia encontrar brechas para a

construção de uma cultura escolar, com vistas à superação da "violência simbólica". A escola do campo, nessa perspectiva, passaria a ser entendida como uma das instâncias de organização dos sujeitos, de construção permanente de consciências críticas, propositivas, engajadas com o projeto local.

Entendia-se que caminhar nesta perspectiva requeria caminhar na construção de uma escola que tivesse por base uma intencionalidade pedagógica capaz de se traduzir, seja no plano de estudos prevendo a auto-organização dos educandos, a coletividade, a democratização das relações, a vivência de um ambiente educativo formador do novo ser, seja no olhar sobre o conhecimento que demanda planejamento dos conteúdos no vínculo com a vida real para a qual a escola, a serviço de seus Sujeitos, assume-se como um centro cultural, epistemológico, um instrumento a mais, construtor de outra história, e também dos sujeitos propositores da mesma. Estava claro que havia uma tarefa maior de articulação do processo no interior da escola. Desta forma, uma das primeiras reivindicações das lideranças do PVR para com o Estado foi o reconhecimento do diferencial da proposta e mediante esta especificidade, a necessidade de contar com um profissional; mais (20 horas) para um trabalho de Coordenação Pedagógica específico para o Ensino Médio. Esta foi a conquista da luta junto ao Estado e avaliou-se que foi muito importante para a efetivação da proposta, como também pelo fato de ser um diferencial dentro da SEED, que provocou discussões, negociações, o que foi contribuindo para dar grande visibilidade à experiência.

E, nesta perspectiva, é possível observar que a Secretaria de Estado de Educação, progressivamente, veio aumentando a percepção das possibilidades de infra-estrutura para acompanhar a educação do Campo, fator que levou à definição desde um plano de formação que vem se estruturando não só para os professores de escolas onde existe o Projeto Vida na Roça, mas para os professores do campo de todo município, isto tudo em sintonia com o Núcleo Regional de Educação (Reunião da Coordenação do PVR - dez.2004).

Os momentos de diálogo e de escuta foram sendo cada vez mais intensos e aproximados do planejamento. As questões levantadas, os interesses, os depoimentos, novos Sujeitos, novos diálogos, outros tempos e espaços foram aos poucos forjando alguns rompimentos; dentre eles, o dos conteúdos esvaziados de prática social, o da sala de aula fechada em quatro paredes, bem como o da fragmentação dos conhecimentos pelas disciplinas em períodos desenvolvidos em tempos fatiados. O que antes era algo distante, de responsabilidade apenas do poder público, “do *diretor e dos professores*”,

especificamente quando se tratava de escolarização dos jovens, a nível de Ensino Médio, passou a ser pauta cotidiana do PVR.

Segue um quadro de falas sistematizadas dos estudantes, um dos primeiros exercícios de escuta dos mesmos na escola.

Trabalho desenvolvido junto a Estudantes no ano de 2006	
Como é nossa Escola:	Importante, respeitada, precisa de cuidados.
Como gostaríamos que fosse:	Lutar para que ela permaneça no campo; deixar a escola mais bonita (parque, árvores, flores, grama, quadra coberta, com arquibancada; sala de informática (computadores funcionando); curso de instrumentos musicais; horta boa; pomar, árvores frutíferas; cuidar do que existe, não jogar lixo; evitar brigas e palavrões; é uma escola onde todos os alunos contribuem; bons professores; oportunizasse coisas referentes à agricultura: aulas desenvolvendo projetos agrícolas (produção orgânica); melhoria na área de esportes e disciplinas que envolvam teatro, dança, informática, música.
Como deveria ser a Comunidade:	Que todos ajudem todos; que faça parte da escola; que organize a separação do lixo e encaminhe para reciclagem; se formos notar, no campo temos todos os fatores para nossa sobrevivência: alimentação, lazer, saúde, cultura, etc; importante, pois permanece no campo; futuro: proporciona um futuro melhor; interessante – ensina o presente e o futuro; fundamental - para a vida; lugar de participação, lugar de fazer amizades.
O que NÃO gostamos na Escola:	Não há ajuda para discutir a agricultura, falta disciplinas mais voltadas para a agricultura; na nossa escola, temos todas as salas disponíveis para estudar e aprender; gostaríamos que nossa escola trouxesse mais conhecimento relacionado a realidade; que ela seja mais preservada; tivesse curso de computação, música; biblioteca mais completa; quadra coberta; quadra de esportes em mau estado; pavilhões com goteira; estradas precárias; falta de transporte de qualidade para os alunos; ela também precisa ser mais organizada; falta lazer; mais cursos para jovens e adultos.
O que não gostamos no Campo e na comunidade:	Poucas pessoas são beneficiadas pelos convênios; falta espaço para o lazer; precisa ser mais preservada; que haja mais união e ajuda entre as pessoas; que tenha um posto de saúde para a comunidade.
Como é a realidade do campo:	Desvalorizada; crise; preconceito; muito uso de agrotóxicos; desmatamento; monocultura.
Como gostaríamos	Valorização pessoas/trabalho; planos econômicos favoráveis a

que fosse:	todos.
Realidade da Escola do Campo:	Falta escola para a população; falta educação de qualidade; a diferença de escolarização da cidade é grande; falta subsídio para a profissionalização.
Como gostaríamos que fosse:	Atividades voltadas para a realidade; curso superior acessível aos agricultores.

Nota-se que os educandos já começam a ter uma identidade com a vida no campo. Já há indagações sobre a escola distanciada do mundo do campo e, por outro lado, o esforço coletivo em buscar outros temas, outros aspectos relacionados ao contexto do campo.

A proposta que passou a ter como principal diferencial o debate da vida no campo ligada ao currículo do curso, foi encontrar meios de transformar os principais problemas em eixos temáticos, desveladoras de contradições presentes. Estas questões, ao permitir a vida entrar para o mundo da escola, permitiam também rever o papel da escola e do conhecimento. Os momentos densos de reflexões coletivas iam suscitando outros momentos, outros espaços, novos processos, os quais davam lugar a formas de incorporar as reflexões, permitindo reavaliar e reconduzir os limites.

O processo fazia emergir também muitas dúvidas, angústias e incertezas, que desencadeariam a necessidade da pesquisa, instigando a busca de mais subsídios teóricos. Isto foi importante, pois se revelou capaz de intensificar a necessidade de momentos de troca, de espaços coletivos de planejamento e de estudo. Assim, aos poucos, foi se instaurando um movimento reflexivo que veio se dando de forma continuada, permitindo voltar um olhar investigativo, problematizador, sobre as tarefas da escola em relação com a comunidade. Um processo caracterizado pela auto formação e formação do coletivo de educadores, tendo como referência o "método da práxis" fundamentada na reflexão, no registro e na sistematização da prática pedagógica, à luz de contribuições teóricas. Nas palavras de Benincá e Caimi (2002),

o método da práxis, porém, não se constrói ao longo do trabalho; ele é o coração de uma teoria. Não é o método, mas a prática pedagógica que se explicita e passa a ser compreendida ao longo do processo de investigação. [...] Diferentemente de um curso de atualização, que oferece conhecimentos já construídos e que rapidamente podem ser superados, o método da práxis mantém o investigador sempre em ação, já que trabalha com uma realidade sempre nova. A prática do professor, por isso, é uma fonte permanente de

geração de conhecimentos. [...] Trata-se de um processo metódico de observação da prática, esta registrada e refletida de forma sistemática (p. 104).

A formação continuada foi a ferramenta que permitiu aos educadores recriarem o planejamento, estabelecendo pontes entre a escola e as reflexões produzidas no âmbito do PVR. Ou seja, estabelecer um diálogo com os conhecimentos científicos e com a comunidade, com o trabalho e o modo de vida do campo, como tentativa de superar "o arbitrário da imposição simbólica" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.13), seja no "arbitrário da imposição da cultura vigente" ou no arbitrário do conteúdo imposto".

Um dos aspectos marcantes desta movimentação transgressora foi os "Dias de Práticas" realizado no final de cada bimestre; uma espécie de culminância prática do conteúdo estudado em cada turma. Nesse dia, trabalhava-se com momentos culturais, troca e socialização das pesquisas, aprofundamento das temáticas por falas focadas, palestras, geralmente assumidas pelas entidades parceiras. O planejamento quinzenal com os estudantes e os encontros mensais com os educadores, tinha o papel de articular o momento prático com as áreas do conhecimento.

Na sequência encontra-se o planejamento que expressa esse procedimento⁷².

Tema: Trabalho
<p>Questões a serem investigadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que faziam no campo? • Como era o trabalho? Como se dá o trabalho hoje? Como será no futuro? Qual a diferença do trabalho no campo hoje com a entrada das empresas integradoras? • Que mudanças este tipo de trabalho produziu nas famílias? O que é o trabalho?
<p>Resultado da investigação:</p> <p>No campo se trabalhava na agricultura plantando milho, arroz, feijão, um trabalho manual, hoje o trabalho é feito quase somente com máquinas. No futuro o homem vai ser trocado por máquina.</p> <p>O trabalho originou-se do latim: <i>tripalium</i>, que era um instrumento agrícola utilizado pelos romanos para bater trigo e espigas de milho. Com o tempo foi relacionado com instrumento de tortura, juntamente com o verbo (tripalire), que significa tortura. Desta forma, em português, a palavra originou-se vinculada às ideias de sofrimento e esforço, que seria realizado de forma braçal ou com o auxílio de animais.</p> <p>A família inteira trabalhava com máquinas e também manualmente. Plantava-se milho, arroz, feijão, trigo, que eram comercializados na base de troca, hoje é através de moeda</p>

72 Trabalhar-se-á com dois exemplos de planejamento, sendo um mais inicial, apontando as dificuldades e outro do momento da experiência mais consolidada.

corrente. Utilizava-se arado, enxada, foice, máquinas de mão, trilhadeiras, carroça e pilão.

As pessoas só pensavam em retirar do solo e não pensavam que o solo se desgastaria. Eram feitas roçadas e depois queimavam, mas só se fazia isso, porque não tinham consciência de que o solo poderia ser danificado.

Antes de 1850, no Sudoeste, eram terras sem dono, de posseiros. Produziam-se hortaliças, amendoim, pipoca, mandioca, cana de açúcar, a maioria para o autoconsumo e o restante era trocado por outros produtos.

As principais plantas eram araucária, peroba, tarumã, guavirova, louro, guajuvira. Hoje ainda temos: angico, peroba, grandíuva, araucária. Plantas medicinais, como boldo, malva, catinga de mulata, quebra pedra, noz- moscada, camomila, casca de peroba e pitangueira. Temos também o impacto do pinos e outras árvores exóticas que geram o desequilíbrio ambiental

Aspectos para aprofundar:

Aprofundar conceito de trabalho, trabalho alienado/exploração e trabalho como produção humana. Buscar o conceito de trabalho descrito por Marx, para entender as relações que se vive hoje; a origem do capitalismo; observar o trabalho que torna as pessoas trabalhadores/povo; formas de produção, exploração, criação, lazer, identidade de classe, exploração humana, aprendizagem.

O trabalho que antigamente era manual, no futuro poderá ser substituído por uma máquina. A humanidade poderia trabalhar apenas duas horas por dia pela quantidade de máquinas e tecnologia que há, porém, como a humanidade vive nesta lógica do trabalho como exploração, uns não têm emprego enquanto outros trabalham muito.

A estratégia política de desenvolvimento do campo provocou o êxodo rural. O conceito de trabalho a ser superado no campo é a concepção de rural apenas como um meio de produção e não um espaço de vida, também lugar de cultura, memórias, vidas.

Tema: Alimentação

Questões a serem investigadas:

- O que se adquiria do mercado há anos atrás e hoje? Como se conservavam os alimentos? Como eram as embalagens e como são hoje? Sabemos quanto custa a embalagem para um produto? Por que são produzidas tantas embalagens descartáveis? Se isto vira lixo, o que ele representa para o meio ambiente? O que é feito com o lixo em nossas casas e em nossas comunidades?
- Qual a relação entre o que as famílias compram, o custo disso e o que produzem para o alimento?
- Qual a relação entre o preço do produto comprado em relação ao produzido?
- A dieta alimentar das famílias é baseada em quantos componentes alimentares?
- Qual a porcentagem dos alimentos industrializados e dos produzidos na propriedade, na mesa das famílias?
- Observar também que outros componentes são utilizados nos alimentos industrializados, acidulantes, conservantes e corantes.

Resultado da investigação:

A carne era frita, guardada na banha ou feito charque; a farinha, açúcar e feijão eram guardados em bolsas, comprava-se sal, açúcar, querosene... Hoje a maioria dos alimentos são enlatados, empacotados e em vidros, por exemplo, as carnes são guardadas em geladeira ou no congelador. No mercado, anos atrás, comprava-se sal, açúcar, café e querosene, hoje compra-se praticamente tudo.

Os principais componentes alimentares atualmente são feijão, arroz, mandioca, carne, frutas, verduras e massas diversas. De todos os alimentos consumidos, 75% são produzidos pelas famílias e 25% são industrializados e o preço dos alimentos comprados em relação aos que são produzidos é muito maior. Compra-se farinha, óleo, sal, arroz, açúcar, café, erva e produtos supérfluos; produz-se carne, ovos, leite, grãos, verduras, etc.

As embalagens poluem o ar e a água, são queimadas, recicladas e outras vão para o ambiente, não se tem noção do que custa a embalagem dos alimentos.

Aspectos para aprofundar:

É preciso investigar se na comunidade é mesmo esta porcentagem de produção, qual a qualidade da alimentação e sua diversidade, os produtos industrializados derivados de quais produtos, a qualidade nutricional do produto.

Questionar qual o valor que se dá aos alimentos, se é maior pela embalagem e o visual ou pela qualidade em nutrientes.

Outro aspecto a ser investigado diz respeito à como se trata a merenda escolar, qual sua origem e a importância do alimento neste contexto da escola.

Conhecer a relação entre os alimentos e as causas das doenças, como se trata, se pela causa ou pelos sintomas.

Tema: Valores e Cultura

Questões a serem investigadas:

- O que influenciava os valores nas famílias antigamente e qual a influência dos meios de comunicação nos valores das famílias atualmente? Qual a diferença do namoro de hoje e do de antigamente?
- Qual era o tempo dedicado ao diálogo na família e hoje como é? O que isso tem a ver com a harmonia nas famílias? Como eram as relações familiares e como são hoje?
- A vizinhança, as visitas, os parentes, que laços havia, hoje quais são as mudanças? A que atribuímos as mudanças na relações?
- O papel da religião na vida das pessoas/famílias – que mudanças houve?
- Número de filhos? Quem cria as crianças hoje? O papel da mulher na família? Diferença de tratamento meninas e meninos?
- Planejamento familiar, métodos de contracepção, como era e como é? Qual o tratamento que se dá às mães que engravidam na adolescência? Valores? Meninas/meninos têm o mesmo peso na responsabilidade no caso de uma gravidez? Por que não?
- Como os jovens se organizavam? Como é o dia a dia dos jovens hoje? Comunicação na vida do jovens hoje?
- Consumismo - observar o que se compra, por que se compra, as marcas e que importância damos a elas?

- O transporte como era antigamente e como é hoje?
- Saberes e fazeres que foram perdidos e não os usamos , por exemplo: doces, artesanato, conservação de alimentos, uso de plantas medicinais (crenças)...

Resultado da investigação:

Antigamente se reuniam mais, havia bastante convívio, hoje em dia há falta de união, cada pessoa vive sua vida, as famílias não acreditam mais em religião como antes.

Os filhos são em número menor que antigamente, os pais ajudam em tudo, mas ainda as meninas são mais zeladas que os meninos.

Os jovens se reúnem através de grupos, estudam, trabalham, existem mais brincadeiras. O namoro antigamente resultava em casamento e hoje é só curtição; antes não havia métodos anticoncepcionais e hoje há vários, há orientação antes e depois, a responsabilidade é dos dois jovens.

Hoje não compra pela necessidade, mas pela marca, as marcas mais famosas são mais consumidas pelo povo, as pessoas que não podem comprar ficam com marcas mais simples.

Aspectos para aprofundar:

A igreja e a família geralmente são contra valores. Na religião, diz-se que não se crê: não se acredita ou mudou o jeito de crer? Não se crê no que está instituído, mas cremos, pois se não acreditássemos em nada também não estudaríamos, não trabalharíamos. É preciso rever o papel da igreja, do trabalho, do estudo, da saúde e da cultura.

Tema: Educação

Questões a serem investigadas:

- Como era a escola há 10, 20, 30 anos? Como era o transporte para vir até a escola?
- Como os educadores eram preparados antigamente e hoje?
- Opinião dos pais sobre o estudo na cidade e no interior, qual é o melhor espaço educacional?
- Como foi criado o Ensino Médio na Comunidade São Francisco do Bandeira? (na época era a única escola do Estado) Que lutas foram travadas para isso?

Resultado da investigação:

Há uns anos atrás as escolas eram casas de madeira pequenas, uma sala só para as quatro séries, sendo duas pela manhã e duas à tarde; os alunos sentavam dois em cada carteira; iam à escola a pé ou a cavalo.

Antigamente os educadores tinham apenas o curso primário, era preciso saber ler, aí já poderiam dar aula. Hoje os educadores têm que ter faculdade, pós-graduação, doutorado e sempre tendo novos cursos.

O ensino na cidade e no campo está quase igual, pois os educadores que dão aula na cidade dão aula no interior também. O Ensino Médio veio para a comunidade pela organização do povo e a ajuda da comunidade, fazendo abaixo-assinado, reuniões de planejamento com as comunidades que pertencem ao núcleo.

Aspectos para aprofundar:

Hoje qual a contribuição da comunidade para com a escola? Perceber a importância da luta que tornou esta escola a única no Estado em Ensino Médio no campo e qual a contribuição da comunidade para garantir esta escola no campo.

Tema: Lazer

Questões a serem investigadas:

- Como era o lazer antigamente? Hoje quais as formas de lazer presentes em nossas comunidades? O que praticamos? E na cidade como é? Qual a diferença entre formas de lazer do campo e da cidade?
- Brincadeiras: de que brincavam as crianças antigamente? E hoje, o que fazem as crianças no turno inverso ao da escola? Do que brincam? É importante resgatar brincadeiras antigas?

Resultado da investigação:

Na cidade as pessoas não têm muitas formas de se divertir, já no interior, saímos mais de casa e passeamos com mais frequência em nosso vizinhos.

Antigamente as crianças jogavam bolita, jogavam bola nos poteiros, hoje as crianças pensam mais em computadores, vídeo games, celulares;

É possível resgatar as brincadeiras com que nossos pais e mães se divertiam antigamente.

Aspectos para aprofundar:

Conceito de cultura, como modo de vida e de cultura erudita (cinema, teatro) direito a formas de cultura erudita presentes nos centros culturais – políticas públicas, direitos, gênero.

Tema: Saúde

Questões a serem investigadas:

- Como as doenças eram tratadas? Que tipos de doenças havia?
- Qual a importância das ervas medicinais antigamente e hoje?
- Quais as principais doenças hoje? Como são tratadas? Qual é a concepção de saúde das famílias?
- Como é a qualidade de vida hoje? Doenças psicossomáticas como estresse e outras a que são atribuídas?

Resultado da investigação:

As doenças eram tratadas com plantas medicinais, eram as mesmas doenças de hoje, mas as pessoas nem sabiam que tipo de doença era.

As ervas medicinais eram consideradas remédio para tudo e eram praticamente as mesmas que temos hoje, porém não eram conhecidas. Atualmente, muitas vezes, os médicos não permitem que se usem plantas medicinais, mas mesmo assim são muito importantes.

As principais doenças de hoje são: câncer, enfarte, depressão, ataques e cada tipo de doença tem especialista para tratar.

Para as famílias estarem com o corpo saudável para poder trabalhar, passear, ir à igreja e serem felizes, basta.

Aspectos para aprofundar:

Várias doenças são produzidas através dos agroquímicos. Doença é um sintoma, a falta de saúde significa que em algum lugar de corpo está sendo gerado este mal.

Tema: Terra**Questões a serem investigadas:**

- Como era trabalhada a terra? Quem trabalhava? Como se plantava?
- O que comercializavam? Como eram as principais transações comerciais da época? E hoje?
- Que recursos (instrumentos) usavam no preparo e cultivo da terra?
- Como era a fertilidade do solo e como ela era vista? E hoje como é e como é vista?
- Quais as técnicas agrícolas utilizadas antigamente? Faça uma comparação com as técnicas utilizadas hoje.
- Como foi feita a distribuição das terras? Lei de Terras de 1850 e anterior a isso, como a distribuição era feita?
- Sendo uma comunidade agrícola na década de 1960: o que produziam para o autoconsumo? O que ainda se produz hoje? Atualmente o que se faz com os alimentos produzidos?
- Que outros termos também são usados para denominar a produção de autoconsumo?
- De que forma estes alimentos são produzidos? Quais os componentes nutricionais dos alimentos produzidos? Há diferença entre os de autoconsumo e os com o industrializados?
- . Quem planta os produtos para o alimento (horta), homem ou mulher?
- . Qual área de terra era destinada a esta produção, e hoje? E as sobras, o excedente de alimentos, o que era feito?

Resultado da investigação:

O trabalho era braçal, com o auxílio de animais e toda a família se envolvia, havia algumas máquinas manuais. Plantava-se milho, arroz, feijão, trigo, havia troca de produtos e se usava a moeda corrente. As principais ferramentas eram arado, enxadas, foice, máquinas de mão, trilhadeira, carro, boi, pilão.

Só se pensava em retirar do solo e não se percebia que o desgastaria, não se praticava o pousio. Faziam-se roçadas, que depois eram queimadas, não se tinha consciência de que o solo poderia ser danificado.

Antes de 1850 as terras pertenciam aos posseiros e se cultivavam hortaliças, amendoim, mandioca, cana de açúcar... a maior parte era para a produção de alimentos para o consumo e o restante era trocado por outros produtos do mercado, como açúcar, sal, etc.

Produzia-se em um local próximo à casa, para facilitar o acesso e a colheita, antigamente eram só as mulheres que cuidavam desta produção.

A alimentação na cidade tem um custo mensal de 1.200 reais e no interior 800 reais, conforme a pesquisa, porque na cidade é preciso comprar toda a comida e ainda há o custo do transporte coletivo que muitos têm que tomar diariamente para trabalhar, etc...

Aspectos para aprofundar:

Aprofundar o custo de vida no campo e na cidade, uma vez que para viver no campo é preciso, no mínimo, R\$ 800,00 por mês, por isso dos resultados da pesquisa é preciso monitorizar o custo da produção de autoconsumo, e é importante que os educandos percebam se há custo menor no campo do que na cidade.

Faltou deixar mais clara a ocupação de terras e como foram comercializadas no Sudoeste do PR.

É possível também quantificar os custos de vida no campo e na cidade - conversar com as famílias sobre isso, construindo uma tabela de valor.

Tema: Flora e Fauna**Questões a serem investigadas:**

- Quais as principais plantas nativas da região? Relate a quantidade existente atualmente em sua unidade de produção.
- Quais as plantas medicinais que usavam na década de 1960 e que ainda são usadas hoje? Identifique-as.
- Qual o impacto da introdução de plantas exóticas na nossa região, a exemplo do pinos pinheiro americano, eucalipto e outras. Qual a relação da fauna, solo, água e outros tipos de vegetação e as plantas exóticas?
- Quais os principais animais existentes em nossas comunidades? São os mesmos de alguns anos atrás? Quais já não existem mais?

Resultado da investigação:

As principais plantas nativas da região são o pinheiro araucária, peroba, tarumã, guajuvira, angico, grandíuva, louro, consideradas madeiras nobres.

As plantas medicinais que usavam na década de 1960 e que ainda são usadas hoje são casca de peroba, boldo, malva, catinga de mulata, babosa, poejo, lima, alecrim, pata de vaca, casca de cereja, erva de raposa, quebra-pedra, hortelã, camomila e noz-moscada, todas usadas para remédio.

O impacto da introdução de plantas exóticas na nossa região, por exemplo o pinos, eucalipto e outras causam desequilíbrio ambiental e desmatamento.

A relação entre fauna, solo e árvores é que todos devem viver em equilíbrio.

Aspectos para aprofundar:

Compreender o que significa, do ponto de vista da diversificação, a extinção de plantas, animais, saberes, uma língua, uma cultura de um povo, coletar fotos antigas e instrumentos de trabalho da comunidade, poder-se-ia organizar uma mostra.

Qual é a empresa responsável pela industrialização da maioria de alimentos e de outros produtos? O que significa, do ponto de vista da autonomia, poucas empresas terem na mão toda a industrialização? Qual a relação que existe entre as empresas que produzem os agroquímicos e medicamentos?

Em sua opinião, essas plantas medicinais têm algum efeito no metabolismo humano e animal? Qual?

E as plantas que não são consideradas madeira nobre, não têm importância para a biodiversidade? O que percebemos como plantas nativas são aquelas que dão renda – que concepção estava presente nesta compreensão?

Como se percebia a diversidade e a retirada de árvores, o que significava?

Quais os animais que existem na fauna hoje, animais selvagens, quais ainda vivem? O que significa a extinção?

Frente ao planejamento, o "Dia de práticas" foi realmente o estabelecido do elo entre "prática social e prática pedagógica", as quais, por meio de eixos temáticos, transformavam-se em grandes questões desveladoras do mundo do campo. Estas questões iam constituindo focos temáticos de problematização, debate e sistematização, que permitiam analisar a realidade, bem como rever o papel da escola e dos conteúdos na perspectiva de compreensão do campo e dos projetos presentes em disputa. Reafirmar princípios, inserir novas demandas, gerar outras possibilidades pedagógicas e políticas iam sendo meios de tornar a escola um espaço de reflexão comprometida e a serviço desses sujeitos do campo.

No início da implementação da proposta havia o *Dia de Práticas*, contando com

a parceria de técnicos articulados pelo PVR. Aproveitavam-se alguns destes momentos para realização de estudos e para o planejamento coletivo dos educadores. Os estudantes eram acompanhados por lideranças, técnicos ligados ao PVR e um ou dois educadores, como também o técnico pelo agrícola, que era acréscimo de mais uma cedência de 20 horas, concedida pela SEED.

Nas falas presentes no quadro que segue, os segmentos expressam como iam vendo a implementação da proposta:

Falas dos Segmentos Envolvidos	
Educadora e Diretor da Escola	<p>Hoje eu entendo melhor o que é o PVR, com relação à educação não temos políticas públicas que garantam algumas ajudas como transporte para intercâmbios.</p> <p>Antes, quando trabalhei aqui, era muito diferente, conseguiu-se evoluir na perspectiva de uma identidade do campo”; “Muitas vezes fico frustrada com a educação do campo, pois planejamos muita coisa e não conseguimos efetivar, achamos que estamos fazendo pouco, mas quando se olha para o contexto do Estado, vê-se que é bastante, é algo novo o que se faz aqui”. “Hoje estou na direção da escola, mas sempre acompanhei o PVR, trabalhávamos com o Tema Gerador (refere-se à escola municipal). Enfraquecemos, pois tivemos que estar em sala de aula. Porém acredito que tem que ter educação do campo, mas ter recursos garantidos pelo poder público. Hoje, apesar das dificuldades, o projeto está andando mesmo com a falta de investimentos por parte do município.</p>
Professores do NRE	<p>Diante das dificuldades, temos um grande avanço, embora se tem uma itinerância de educadores e pedagogos. Com relação ao transporte, as entidades do PVR tiveram um esforço para conseguir, mas infelizmente não se conseguiu.</p> <p>A transformação vem a partir do trabalho diferenciado, da organização, vejo esta escola como referência para o Estado, queremos que a educação seja um processo coletivo, como é aqui.</p>
Assessoria	<p>Sinto-me desafiada a acompanhar o processo vendo a importância da proposta, o novo, um passo para estar impactando o poder público, o direito a uma educação de qualidade no campo.</p> <p>Tenho a formação voltada à agroecologia e percebo o desafio de trabalhar o campo, com o desenvolvimento, para que os jovens permaneçam no campo.</p>

Ex-educando	Hoje estou aqui para trabalhar a educação do campo junto ao PVR, como foi no nosso tempo, pois sentimos que a escola está distante do PVR. [...] Antes tinha a escola que formava o educando para trabalhar na cidade, hoje é diferente, temos uma formação para os jovens aqui do campo.
Mãe de educando	Acho um projeto muito bom, me sinto honrada em participar.
Educando	<p><i>Educando A</i> “O que mudou muito foi a ideologia da escola, não estamos mais nos sentindo colonos atrasados, hoje sabemos que somos importantes, sujeitos da história”. “Vejo a escola como luta de classes, lugar que forma sujeitos, pretendo estar junto, contribuir, fortalecendo a proposta.”</p> <p><i>Educando B</i>– “Vejo essa como uma educação diferenciada, devemos mostrar que no campo também é possível viver bem, principalmente como um espaço de produzir alimentos”.</p>

Nota-se, nas avaliações, um aumento significativo de pertença, com participação dos pais e dos estudantes que demonstraram interesse e acompanharam, principalmente, a realização das atividades práticas, como, por exemplo, as visitas às propriedades das famílias envolvidas no PVR. Desta forma, percebeu-se que a relação escola-comunidade foi o elemento empoderador da experiência.

Com as avaliações, sentiu-se a necessidade da Comissão de Educação do PVR estar mais articulada. Assim, constituiu-se um grupo que refletisse o processo, vinculando o desenvolvimento, o campo e a educação. Definiu-se por encontros sistemáticos (sempre na última quarta-feira do mês), tendo como foco de ação o fortalecimento do vínculo campo e escola, buscando a *participação das famílias na escola, das entidades da Agricultura Familiar, ter o PVR e a escola dialogando, desenvolver projetos de Agroecologia, que podem ser articulados ao trabalho de estágio do Curso Pós-Médio em Agroecologia, desenvolvido pela Assesoar, buscar formas de ter recursos por meio de editais* (Documento do PVR, 2008).

A partir do segundo ano de desenvolvimento da proposta, as atividades do Dia de Prática foram se tornando tão densas em termos de aprendizado, que se definiu realizar uma semana intensiva de práticas em cada semestre, as quais teriam também o papel de concretizar os focos dos temas geradores, bem como de socialização do que veio sendo trabalhado com a comunidade, sendo a mesma coordenada e avaliada pelos educadores. Era uma espécie de culminância das temáticas trabalhadas em sala de aula,

desenvolvidas em forma de oficinas, chamadas de "Devolução para a Comunidade".

Exemplifica-se com um planejamento, momentos em que o processo vai se tornando mais consolidado, no qual se pode perceber que os conteúdos relacionados ao Tema Gerador contribuem para a superação da *Situação-Limite* levantada por meio do mesmo. Destacam-se, a seguir, as práticas realizadas na Semana de Prática que busca ser culminância das discussões que vinham anteriormente sendo trabalhadas. Na maioria das vezes, mais que culminância, estas práticas passavam a ser geradoras da necessidade de pesquisa, outros conteúdos, novos conhecimentos, como foi no caso da elaboração do Projeto da Cisterna, que demandou muitos cálculos que não estavam previstos em nenhum ano do curso e que são necessários para muitas ações no campo, como, por exemplo, calcular a metragem do telhado, para saber o tamanho da cisterna a ser construída, ou então a metragem de uma área de terra para calcular a quantidade de sementes a ser utilizada. Salienta-se que o termo “eixo integrador” foi utilizado, pois os educadores assim o denominavam e permitia ao grupo compreender o papel articulador do Tema Gerador.

Eixo Integrador – Sustentabilidade e Vida no Campo	
Subtemas: Agrofloresta, sementes, culturas variadas, lixo e água	
Componentes Curriculares	Conteúdos Priorizados:
História Geografia Filosofia Sociologia	Surgimento da Agricultura, Gênero, ciência e tecnologia, sustentabilidade X capitalismo, entrada da Revolução Verde, Movimentos Agrários, êxodo, globalização, vegetação, mata nativa e ciliar, água, solos, paisagem natural e modificada, clima, aquecimento global.
Biologia Física Química Matemática	<p>Biotecnologia, controle de pragas, adubação orgânica, melhoramento genético, sementes transgênicas e crioulas.</p> <p>Produtos industrializados - embalagens, sobras e desperdícios que viram lixo – o lixo e o meio ambiente. Interferência do lixo radiativo - como bateria dos celulares.</p> <p>Pousio de Solo, adubação orgânica, o solo e os agrotóxicos;</p> <p>Levantamento e produção de gráficos, tabelas, estatísticas dos produtos naturais e industrializados mais consumidos nas famílias – custos</p> <p>Valor nutricional e propriedades medicinais dos alimentos.</p>
Inglês Educação Física	O que é uma vida saudável? alimentos - nomenclatura – textos da vida cotidiana - tradução (Inglês)

Português Artes	Hábitos alimentares, valor calórico dos alimentos, higiene e saúde (Ed. Física) Comparativos campo e cidades interpretação de composições de músicas, acrósticos, tipologias textuais, figuras literárias (Massaropi, Zeca Tatu), paródias, jograis com temáticas relacionadas ao camponês, poética brasileira e os temas ligados à questão agrária.
----------------------------	---

Semana de Práticas:	
<u>(Dia 26/08/08)</u> Culturas Variadas	<ul style="list-style-type: none"> • Visita à UTFPR – Caminho na Trilha ecológica, horta, herbário, laboratório de fungos. (Manhã). • Visita à propriedade ecológica, observando diversidade de culturas, variedades de sementes e de vegetais - (Tarde)
<u>(Dia 27/08/08)</u> Lixo	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro trabalhado com a participação do Ensino Fundamental sobre o tema lixo; • Discussão sobre lixo orgânico, reciclagem, durabilidade de resíduos; • Construção de um espaço para compostagem na escola; • Estabelecer um acordo sobre como proceder com a separação do lixo, com reaproveitamento e destinação correta; • Circuito de Oficinas com sucatas: a) Sabão - reaproveitamento de óleo; b) brinquedos, sacolas, utensílios; garrafa peti; c) compostagem; d) confecção de lixeiras para separação do lixo;
<u>(Dia 28/08/08)</u> Agrofloresta	<ul style="list-style-type: none"> • Replântio no espaço de agrofloresta da escola; • Implantação de uma agrofloresta em terreno cedido para experimentos da escola com plantio realizado pelos estudantes.
<u>(Dia 29/08/08)</u> Troca de sementes, mudas	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de oficina de biofertilizante; • Construção de um Minhocário; • Replântio do horto medicinal da escola; • Fechamento da Semana com avaliação e coleta de sugestões para os próximos momentos de prática;
<u>(Dia 30/08/08)</u> Festa da semente	<ul style="list-style-type: none"> • Culminância da semana com realização da Festa das Sementes. Celebração religiosa com partilha de sementes. Troca de sementes, mudas, ovos, animais... • Apresentações de danças, cantores mirins, teatro, jogos integrando toda a comunidade;

Deste planejamento destacaremos uma atividade desenvolvida na disciplina de Português⁷³, cujo conteúdo estruturante, dentro dos diversos gêneros, é o **discurso como prática social**. Ao trabalhar com texto normativo, desenvolveram-se os seguintes

73 Trabalho desenvolvido pela Professora Marizete Perin.

passos:

- Organização da turma em pequenos grupos, para desenvolver estudos sobre questões ligadas à realidade do campo (sustentabilidade, agronegócio, agroecologia).
- Apresentação para a turma do estudo desenvolvido no grupo para a turma.
- Leitura do Artigo 5º da Constituição Federal, onde estão definidos os Direitos e os Deveres Individuais e Coletivos, com o objetivo de conhecer o texto que define os parâmetros da nossa cidadania e tomar contato com um tipo diferente de texto: texto normativo, que vamos encontrar em leis, estatutos e regimentos, definindo as práticas sociais civis.
- Contato com o texto normativo do poeta Thiago de Mello, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Produção do próprio estatuto do homem do campo dentro do tema gerador desenvolvido. Para isso, primeiramente, cada grupo produziu seu Estatuto. Após, coletivamente, elegendo fragmentos de cada produção chegou-se ao poema abaixo.

(Releitura do poema de Thiago de Mello) Estatuto do Campo

ESTATUTO DO CAMPO

Artigo I

*Fica decretado que agora vale a vida.
Agora vale a produção do campo.
E que de mãos dadas lutaremos pela natureza.
E pelas fontes de águas limpas e puras.*

Artigo II

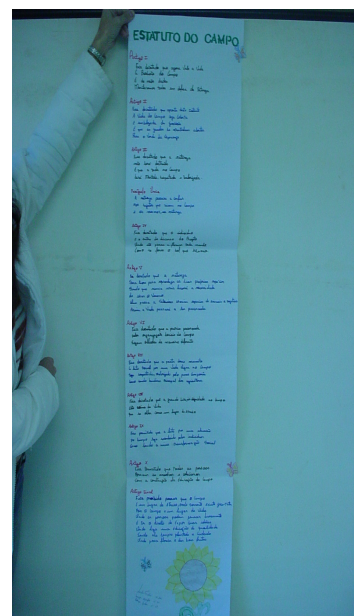
*Fica decretado que todos têm direito a terra.
A produção de sustentabilidade,
a preservação do meio em que vivemos.
E que portas e janelas se mantenham abertas,
para o verde da esperança.*

Artigo III

*Fica decretado a partir de agora.
Haverá produção em todas as terras
onde predomina a razão
que com o verde da natureza
cresça a esperança e o pão.*

Artigo IV

*Fica decretado, que o campo:
É o centro do discurso do projeto
Que o homem confiará no campo
Como os animais confiam na floresta
Como o peixe confia na água
E como o pássaro confia no vento para voar.
& Único - O homem cuidará da natureza como uma rosa,
que, rodeada de espinhos,
deixa mostrar sua beleza.*



Artigo V

*Fica decretado que o ecossistema
Será livre para produzir,
sendo que nunca mais haverá necessidade de usar veneno.
Que extingue várias espécies de animais e vegetais.
Assim a vida passará a ser preservada.*

Artigo VI

*Fica estabelecido durante todos os séculos da vida.
A prática da cultura da terra.
prática sonhada pelos trabalhadores.
Onde as plantas crescerão com direito à vida.
E o homem confiará no campo como meio de sobrevivência.*

Artigo VII

*Fica decretado que a partir deste momento:
Reinará a justiça e a liberdade no campo.
Que a alegria e a generosidade.
Falem mais alto na alma desse povo.
& Único - Que essa liberdade seja o começo de uma longa
vida de felicidade entre homens, animais e plantas.*

Artigo VIII

*Fica decretado que a grande luta por dignidade no campo:
Está acima da vida,
e que a maior justiça.
Sempre foi e sempre será,
"DAR AMOR À NATUREZA".
E saber que a água,
que dá a planta o milagre da VIDA.*

Artigo IX

*Fica decretado que a natureza seja para o homem,
um símbolo de riqueza.
E que a luta pela EDUCAÇÃO DO CAMPO
seja reconhecida pelos governantes como uma transformação SOCIAL.*

& Único

*Fica permitido que qualquer pessoa possa se envolver
e colaborar com a construção da
EDUCAÇÃO DO CAMPO.*

Artigo X

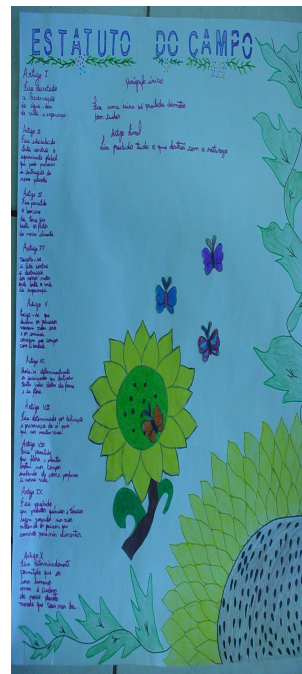
*Fica decretado que qualquer pessoa tenha o direito de
ter um pedaço de terra, água
potável em abundância.
E que qualquer pessoa, em qualquer hora da vida,
desfrute das maravilhas do campo.*

*& Primeiro - Inclusive os irmãos que moram nas
favelas ou embaixo de pontes.*

& Segundo - Para isto lembremos da reforma agrária.

Artigo XI

*Fica decretado por consenso:
Que o homem é um animal que ama e por isso
protege a natureza.*



determinadas, germina. A escola inicia o movimento de buscar o apoio das organizações e de reaproximar-se do PVR que, por sua vez, percebe a necessidade de resgatar este trabalho, aproximando-o da realidade dos alunos. Surge então a ideia de constituir a Comissão de Educação do PVR a partir do processo vivido nestes anos na escola.

Outro fato que se pode destacar, no sentido de perceber avanço, foi a participação de educandos e de pessoas da Comissão de Educação, no momento de planejamento inicial do ano letivo. Muito diferente do apontado no início do trabalho, onde os educandos levantavam temas relacionados à melhoria da produção, neste planejamento, a partir da análise das temáticas sugeridas, um educando consegue chegar à síntese de apontar a necessidade de perceber a interferência do projeto do capital presente na comunidade, ou seja, chega-se ao seguinte tema gerador: “Estudo das relações a serviço do capital no projeto da agricultura familiar”, sugerido pelo olhar consciente de um ex-educando.

Na sequência, apresenta-se o planejamento e os passos que antecederam sua elaboração: *levantamento da problemática, sistematização e construção dos eixos*.

Neste ano, também se iniciou a pesquisa junto às famílias, investigando quais seriam as demandas para serem estudadas através das semanas de práticas. Os assuntos apresentados foram: fruticultura, leite, suínos, floricultura, reflorestamento, horticultura, biodigestor e controle de pragas.

No trabalho coletivo de planejamento as demandas foram organizadas em eixos, juntamente com a reflexão trazida pelos educadores e representantes dos educandos.

Eixo 1 - Estudo das relações a serviço do capital no projeto da agricultura familiar

O objetivo principal deste eixo foi investigar junto às famílias em que as relações do capital interferem na organização da unidade de produção, observando estas relações através de visitas a aviários, produção de fumo e de leite, de forma a perceber as relações de expropriação do capital no campo.

Propôs-se uma visita a dois aviários: um deles com instalações abandonadas, deterioradas e outro sofisticado, que atende às exigências da integradora, procurando perceber as causas que desencadearam estas situações, conhecer a dinâmica de atuação da empresa integradora e, ao mesmo tempo, entrevistar as famílias integradas nas duas situações, como conhecer melhor o trabalho na produção de fumo e leite, etc., procurando compreender, pelas relações observadas, o que são monopólios e oligopólios e as formas como se apropriam da produção, bem como as estratégias de avanço do capital.

Buscou-se alguma forma alternativa em curso, atualmente, como a economia solidária, conhecendo alguma experiência de cooperação, moeda alternativa, etc. e outras formas de resistência. Neste contexto, uma das atividades poderia ser a confecção de uma moeda alternativa na comercialização dos produtos da horta, na própria escola.

Eixo 2 - Sistema de produção dinâmico e integrado na Agroecologia: leite, reflorestamento, biodigestor, pastagem de animais e técnicas de manejo; feiras de comercialização, cooperativas: COOPAFI e CRESOL. Fazer uma visita a uma experiência de cooperação no município de Capanema: agroindústria familiar, turismo rural, agroecologia, comercialização, para contrapor ao que viram no contexto das visitas do 1º semestre.

Neste eixo, continuar-se-ia a trabalhar na horta com plantas medicinais e culturas mais perenes, como mandioca, batata, entre outras. Também deverá ser feita coleta de solo para análise, retomando o controle de insetos e adubação. Segue quadro de planejamento, mostrando a relação com as áreas de conhecimento.

Ano de 2010 - Relações de Produção no Campo e suas contradições	
Relação com as áreas de conhecimento	
<i>Primeiro Semestre</i>	
Códigos de Linguagem e suas Tecnologias	<u>Português:</u> Levantar as questões de investigação: Observe em sua comunidade, em sua casa, quais ações estão a serviço do projeto do capital; quais causam dependência financeira, onde perdemos a autonomia e estamos engrossando o acúmulo do capital das grandes empresas. Após trabalhar o relato, transformar num texto com as principais ideias.
	<u>Religião:</u> Cultura midiática em relação ao capital, campanha da fraternidade, desigualdade.
	<u>Arte:</u> Confecção das moedas para a feira.
	<u>Espanhol:</u> Textos e músicas afins.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	<u>Matemática:</u> Trabalhar os dados, desenvolvendo estatísticas da investigação, moeda própria, câmbio, etc.
	<u>Biologia e Química:</u> Uso do corpo como produto a serviço do capital: alimentação, químicos nos alimentos, produtos industrializados, erosão alimentar.
Ciências Humanas e suas Tecnologias	<u>Geografia:</u> Influências do capital no mundo e a resistência de algumas culturas, monopólios, oligopólios e as formas de expropriação da produção. Homogeneização e estratégia de avanço do capital.
	<u>História:</u> Trabalho alienado e as formas de resistência (experiências do Brasil: ligas camponesas, experiência de educação popular, sindicalismo combativo, movimentos sociais, CEBs...).

Segundo Semestre		
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	<p><u>Química:</u> Cultura alimentar – ideologia do mercado, propaganda; Influência da mídia, consumismo, marketing nos alimentos, bar, salgadinhos, química dos alimentos industrializados;</p> <p><u>Biologia:</u> Plantio de fumo e os malefícios para os produtores no uso do veneno, ideologia empregada pela Empresa - realizar estudo científico. Projeto de vida – estudo</p>	
Códigos de Linguagem e suas Tecnologias	<p><u>Português:</u> Referenciais de um modelo de desenvolvimento que se contrapõem ao do capital onde o ser humano é central (estudo); Outros modelos de sociedade, ideias socialistas, sonhos /utopias sociais/resistências/lutas.</p>	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	<p><u>Sociologia e Religião:</u> Resgatar saberes e práticas comunitárias; Relações de Cooperação – organização – papel das entidades - relações de trabalho familiar, Conselhos Comunitários.</p>	
	<p><u>Geografia:</u> Como humanizar as relações, relações familiares, outras práticas de relações comunitárias, mutirões/puxirão, outros.</p>	

Trazer a vida para a escola é trazer para junto dela um conjunto de contradições, é aproximar-se da luta de classes. No plano concreto, significa descentralizar a escola da sala de aula, considerando que ela não é o único espaço de aprendizagem. Para isso é preciso, de forma intencional e planejada, utilizar outros espaços do entorno da escola, outras fontes educativas que possam potencializar a apreensão de conteúdos e da realidade.

Do vivido, pretende-se ainda destacar que trabalhar com as questões da realidade não pode significar a negligência e/ou a negação dos conteúdos científicos e nem da teoria, ferramentas fundamentais para apreensão da vida e suas contradições. Todavia trabalhar os conteúdos científicos de forma estanque e abstrata torna-se insuficiente para compreender a realidade em que se vive.

Nessa perspectiva, reiterar-se o papel da Escola do Campo em transformação, em movimento, na relação com a comunidade, ao modificar-se enquanto forma, forja mudanças na estrutura (desenhada a serviço do capital), transformando-se. E, ao movimentar-se na relação humanizadora, modifica tanto a estrutura, quanto os sujeitos/escola envolvidos, podendo ainda incorporar novos conhecimentos. Seguem, de forma mais conclusiva, as últimas falas relativas ao processo.

Segunda Sessão de Falas Avaliativas dos diversos Segmentos envolvidos	
NRE/ Assesoar , Direção e Coordenação da Escola S.F.B	<p>O NRE destaca a importância de um tipo de trabalho assim e observa que as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo fazem referência aos conteúdos significativos, sendo que a proposta possibilita isto. Afirma a necessidade de momentos de planejamento e diz que a liberação do pedagogo está assegurada para o próximo ano e assim a escola poderá fazer um direcionamento mais firme para o projeto.</p> <p>A direção da escola diz que um dos limites é o quadro de educadores, que não é lotado, apenas uma professora; que o planejamento não foi priorizado, quando se realizou. Discutindo com a grande maioria dos educadores, foi possível estabelecer eixos com os conteúdos; os educandos apresentam-se imaturos para estas questões, contudo é importante iniciar processos mais participativos, inclusive com os pequenos de 5^a a 8^a série. É preciso avançar no trabalho de organicidade junto aos estudantes. No caso da presença de um pedagogo, esta seria uma das tarefas.</p> <p>A ASSESOAR manifesta-se dizendo que concebe o papel da escola como espaço de leitura de mundo e de produção de conhecimento, assim a dimensão de educação dentro do PVR precisa contribuir com isso, mais que promover alternativas de desenvolvimento, cuja tarefa é para o PVR enquanto dimensão da produção, envolvendo as famílias.</p> <p>Por ser a escola espaço de produção de conhecimento, a proposta somente atingirá o que se propõe, se estiver bem alicerçada no planejamento coletivo dos educadores, ou seja, se este processo se tornar pano de fundo para todo o debate da escola. Assim, a proposta torna-se mobilizadora do currículo da escola, se for assumida por ela em conjunto com o PVR, e isto é condição de continuidade da participação da Assesoar.</p>
Família e Comunidade	<p>Destaca-se que a proposta apresentou uma opção para o jovem na agricultura, iniciou uma mudança na mentalidade, foi capaz de mostrar que é possível produzir mais e com mais qualidade em pequenas UPVFs. Na questão sobre os limites, dizem: <i>“nós pais, devido a não estar mais presentes nas aulas preferíamos não opinar”</i>. Pode-se ver que este é também um dos limites, pais e comunidade não estarem presentes. A sugestão deixada foi de um ensino mais na prática, por exemplo, visitas às UPVFs, acrescentar no planejamento que se estude medições para a lavoura, terra, hectare, madeira, também intensificar o trabalho na relação campo e cidade. Nos momentos de visita, saídas da escola e mesmo de todo</p>

	processo, tem que ter uma cobrança maior dos educandos.
Educandos (2º e 3º anos)	<p>Ajudou em nossa aprendizagem, provocou debates, estudos e reflexões, mostrando que a realidade do campo inclui o desmatamento, a destruição da fauna e flora, as plantações, os agrotóxicos, a poluição em geral, entre outras coisas que precisam ser estudadas.</p> <p>Quanto aos limites o grupo apontou falta de atenção dos colegas, pouco envolvimento e integração dentro da comunidade, faltou abranger mais a realidade das famílias agricultoras e, nisto seria importante trabalhar a produção de leite.</p> <p>No item sugestões, apontam que a relação teoria e prática deve trazer um maior envolvimento dos educandos, a prática é importante, porém não adianta sem entender a teoria.</p>
Educandos (1º ano):	<p>Ajudou na nossa formação para termos mais conhecimento em relação à agricultura, por exemplo, que não é apenas um modo de ganhar dinheiro, e sim, de ter uma vida melhor. Gostamos do projeto e queremos continuar assim e com muitas práticas.</p> <p>A sugestão é mais prática, ir para as UPVFs modelo, mais conhecimento sobre animais e árvores frutíferas.</p>

Descreve-se, como exemplo que revela a organização pedagógica, o planejamento semestral realizado coletivamente em 2007.

<p>PLANEJAMENTO SEMESTRAL DO ENSINO MÉDIO - Colégio Estadual São Francisco do Bandeira -Sistematização: Profa. Adriana (Pedagoga da Escola)</p>
<p>O presente plano foi realizado no Colégio Estadual São Francisco do Bandeira Ensino Fundamental Ensino Médio, localizado na comunidade São Francisco do Bandeira, do município de Dois Vizinhos Paraná, com alunos do Ensino Médio.</p> <p>JUSTIFICATIVA</p> <p>Analisando o movimento migratório da população rural para as cidades na última década, percebemos que o estado do Paraná é o campeão da migração especialmente entre os jovens e o nosso município está sofrendo também com situação. Os jovens não querem mais ficar nas suas propriedades com seus familiares, devido a ausência de programas de políticas</p>

de incentivos e fortalecimento da agricultura familiar, opção de saúde de lazer e cultura, também são quase insignificantes. O efeito sedutor desempenhado pelas cidades, com promessas de enriquecimento e melhoria das condições de vida. Estes importantes motivos constituem-se elementos que tem fascinado estes jovens à buscarem nas cidades o espaço para a realização de seus sonhos. A ida para a cidade apresenta-se como alternativa para fugir da vida “sofrida do meio rural.”

A educação é vista pelos jovens como meio necessário para viabilizar a melhoria de suas condições de vida e de trabalho. Avaliando a experiência vivenciando por seus pais, reconhecem a importância dos estudos na formação individual e o exercício da profissão de agricultor. Entendem que a educação permite o acesso fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade. Esta percepção não lhes ofusca o senso crítico, pois conseguem identificar que o conteúdo atualmente privilegiado nas escolas vem valorizando os interesses da vida urbana contribuindo para formar entre os jovens sonhos impossível de se realizar no campo.

Analisando e refletindo sobre a questão sentiu-se a necessidade da reformulação das atividades curriculares para que estas despertem nos educando a importância da permanência no campo com novas alternativas e diferentes estratégias de sobrevivência. O desemprego é uma chaga social que vem atemorizando famílias que deixam o campo, afetando as mais diversas instituições, sendo hoje a causa principal do inchaço nas grandes cidades e a desordenada formação de favela nas grandes cidades.

A inserção dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem reforçam a relação da comunidade com a escola, na medida em que estes meios instrumentalizem os alunos e a comunidade para enfrentamento de algumas questões do mundo moderno.

Os recursos tecnológicos podem ser um motivo para trazer a comunidade à escola, assim a comunidade escolar se sentira fortalecida e a educação integrada servira para suprimos a dificuldade da permanência do nosso aluno no meio rural, é importante que eles percebam e tenham uma visão de que em qualquer sociedade as pessoas necessitam estudar e aprender durante a vida toda.

Neste sentido queremos dar condições aos alunos, de trabalhar com a informação adquirida, e assim, contribuir na transformação da comunidade, segundo a experiência de cada um, pois “Ninguém deveria ensinar o que sabe, sem saber o que já sabem aqueles a quem, vai ensinar”. (Paulo Freire).

OBJETIVOS GERAIS

Analisar com a comunidade escolar, a importância da permanência da juventude no meio rural, vivendo e trabalhando com a agricultura, e assim podermos fornecer a comunidade

escolar rural do Colégio São Francisco do Bandeira, com resgate da auto-estima para que a comunidade escolar perceba e valorize a vida e a permanência no campo.

Juntos, escola-aluno-famílias, construir gradativamente um novo modelo de desenvolvimento rural, mostrando a comunidade escolar que eles não precisam migrar para um grande centro em busca de informação e tecnologias, que a escola poderá ser este elo de ligação, evitando assim o êxodo rural.

Estabelecer com os alunos uma relação de harmonia entre o ambiente e a agricultura, proporcionando a aquisição de conhecimentos habilidades e atitudes para que assim possam compreender seu entorno social e atuar sobre ele.

Promover a formação de um ambiente cooperativo entre os alunos, onde possa ser exercido a autonomia, a responsabilidade de planejamento e avaliação das atividades tornando-os ativos da sua própria aprendizagem.

Participação da comunidade local ampliando o contato entre pessoas de diferentes níveis educacional e sociais, desenvolvendo assim uma sociedade rural saudável e mais igualitária.

Promover a transformação das informações oferecidas pelos recursos tecnológicos em conhecimento significativo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Redirecionar os conteúdos curriculares voltando-os a agricultura com base na necessidade localizado.

Ajudar o aluno a perceber a importância de viver em harmonia com o meio ambiente evitando o desperdício de recursos naturais.

proporcionar aos educandos cursos práticos, seminários que incentivem a melhoria da produção, a diversidade da cultura, a melhoria na qualidade de vida do homem do campo e como consequência o aumento da sua renda familiar.

Utilizar recursos multimídias e interativos, combinados de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Formar uma comunidade de aprendizes para que possam descobrir e perceber que podem viver no campo com uma agricultura sustentável.

Utilizar novas tecnologias, tendo por âncora a INTERNET, que será utilizada para pesquisas em geral, mas principalmente assuntos ligados a agricultura e a questão ambiental.

Promover visitas com os alunos a locais onde já estão implantando nas pequenas propriedades rurais novas alternativas de renda agrícola como por exemplo, a oleicultura básica, fruticultura, agricultura orgânica, transformação caseira de produtos.

Proporcionar um intercâmbio entre adolescentes e jovens do campo e da cidade objetivando maior fortalecimento da permanência no campo.

Implantar uma horta orgânica, para melhor o lanche oferecido aos alunos e que proporcione uma prática vinculada ao conteúdo sistematizado na sala de aula.

Buscar parcerias com ASSESSOR,UTFPR,PVR com a participação de profissionais como:agrônomos,técnicos agrícolas e pedagogos para auxiliarem no desenvolvimento de técnicas.

Estimular os alunos e a comunidade a participarem de diferentes eventos culturais esportivos e recreativos organizados pela escola.

EIXOS TEMÁTICOS

Estudos das relações a serviços do capital no projeto agricultura familiar.

Sistema de produção dinâmica e integrada na Agroecologia como forma de resistência.

CONTEÚDO

DISCIPLINA	CONTEÚDOS
Português	Contribuir ajudando levantar as questões de investigações: Observando em sua comunidade, em sua casa, quais ações estão a serviço do projeto capital, causam dependências financeira, onde perdemos a autonomia e estamos acumulando o capital das grandes empresas.
Matemática	Trabalhar dados estatísticas da investigação- moeda própria- cambio. Analise com gráficos contabilidade patrimonial de produção.
História	Trabalho alienados e as formas de resistências (experiencias do Brasil CEBs - teologia da libertação-Leonardo Boff ligas camponesas-experiencia de educação popular,sindicalismo combativo. Movimentos sociais.
Geografia	Influencias do capital no mundo e a resistência de algumas culturas. -Monopólios,Oligopólios(documentários) e sua apropriação da produção. Homogenização, estratégias de avanço do capital.
Biologia	Uso do corpo como produto a serviço do capital-alimentação - químicos nos alimentos, produtos industrializados ,erosão alimentar.
Filosofia	Valores da juventude do campo/cidade,o homem do campo, sujeito do campo. Mídiatrica em relação ao capital-campanha da fraternidade-desigualdade. Vídeo-Anel de Tucum
Artes	Maquetes, teatro , jogral, Historia em quadrinho,moeda confeccionar.
Espanhol	Textos, musicas.
Química	Composição química do solo,água, plantio, gráficos produção do leite.

Sociologia	Midiática em relação ao capital-campanha da fraternidade-desigualdade. Vídeo-Anel de Tucum Resistência conhecer uma experiência de cooperação, economia solidária/moeda alternativa, conhecer proposta das organizações.(Cresol, CLAF, Coopaf)
Física	Uso do corpo como produto a serviço do capital-alimentação-químicos nos alimentos, produtos industrializa dos erosão alimentar, pesquisas, gráficos.
Educação física	A importância de uma boa alimentação, caminhadas, visitas.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Pensando nesta situação de marginalização, a escola deveria trabalhar um projeto educacional próprio, a partir das necessidades do mundo do trabalho da agricultura familiar. É preciso pensar num currículo da escola e seus conteúdos. Não deixar de lado as novas tecnologias, pois as mesmas podem contribuir para a permanência dos jovens no campo. O currículo tem que ser mais abrangente. Além de mudar o currículo é necessário mudar também as metodologias de ensino. Temos jovens capazes de pensar sua realidade e a realidade global, pensar e criar alternativas.

Em busca dessa educação emancipadora nosso projeto tenta romper barreiras, e oportunizar aos nossos educando uma formação crítica, reconhecendo as especificidades do campo, valorizando seu trabalho, sua história, seu jeito de ser, seus conhecimentos e mostrando que o campo é um lugar agradável e saudável de se viver.

METODOLOGIA

Na execução do projeto de construção de uma proposta significativa voltada para a agricultura familiar e preocupados com o meio ambiente e o êxodo rural, adotaremos uma metodologia baseada nas teorias de conhecimento sócio-interacionista, onde o aluno será um pesquisador ativo, participativo e colaborador, que constrói e interage com seu meio histórico-social-cultural.

O professor agirá como mediador do processo, proporcionando conhecimento integrado com o aluno, este com sua família e juntos neste processo de construção, que deverão interagir com a comunidade na qual estão inseridos para que assim aconteça a aprendizagem significativa, que é sonho de todos os educadores.

Na metodologia adotada pela escola, para que se estabeleça a relação significativa entre os conteúdos e a vida do aluno, nosso trabalho será articulado da seguinte forma:

-Definição dos temas geradores: O que aconteceu esse ano com reuniões constantes

envolvendo toda a comunidade principalmente alunos, pais e professores. Os temas escolhidos são: sistema dinâmica de produção integrado, estudos das relação monopólios de resistência a serviço do capital no projeto agricultura familiar, agroecologia como forma de resistência.

-Coleta de informação: Definindo o tema gerador a ser trabalhado, os professores e a equipe pedagógica reúnem-se para elaborar uma ficha pedagógica na qual o aluno levará para casa para ser respondida com auxílio da família. Este será utilizado para a elaboração do plano de trabalho, pois precisamos verificar o que os alunos já conhecem sobre o assunto, para planejarmos o que vamos trabalhar.

-Organização das informações: Estas serão organizadas em salas de aulas e transferidas para um painel em forma de gráficos, tabelas e outras. A partir disso, serão feitas comparações, interferências, relação entre as informações. Assim, o grupo avalia e organiza as informações, construindo interpretações da realidade. É importante que nesse momento utilizem-se diferentes modalidades de apresentar e comunicar os diversos pontos de vista, pois é a partir disso que o educador e os alunos propõem novas perguntas e caminhos a seguir com trabalhos individual ou de grupos.

-Pesquisa relacionada ao tema trabalhado no momento: As pesquisas serão organizadas pelos professores de acordo com suas disciplinas. Os quais utilizarão todos os recursos concretos existentes na escola e até fora dela de acordo com as condições de cada um.

-Integração dos Temas e Conteúdos do Currículo Básico: Serão trabalhados de forma interdisciplinar, onde os professores farão a interação do temas aos conteúdos do currículo básico, usando o conhecimento e criatividade, utilizando os recursos necessários para a motivação dos envolvidos.

RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS

No processo de uma aprendizagem significativa buscamos auxílio em:

- Professores;
- Técnicos agricultas;
- Agrônomos,
- Mestres de universidades(UNIOESTE, UTFPR E VIZIVALI),
- Pedagogos,
- Pais e alunos;
- Representantes do PVR (Projeto vida na Roça);
- Comunidade escolar;
- Laboratório de informática;
- TV pendrive;
- Biblioteca;
- Propriedades modelo;
- Pesquisa de campo em universidades e realidades sociais;
- visitas em pequenas empresas;

- Data show;
- Equipamento de som (violão,microfone,amplificadores etc.);
- Representante da educação do campo do NRE de Dois Vizinhos;

AVALIAÇÃO

A avaliação realizada pela escola será de forma abrangente,registrando todas as etapas em relatórios, analisando avanços e dificuldades,mudanças de atitudes, aplicações de conhecimento,participação das atividades levando em conta não só os resultados mas também o que ocorre durante o processo.

A ficha pedagógica caracteriza um instrumento de avaliação uma vez que o aluno registra nesta ficha os conteúdos assimilados.

A avaliação constitui-se como um momento do processo educativo no qual se faz um diagnostico,onde se verificam os avanços e as intervenções pedagógicas necessárias a fim de corrigir um desvirtuamento da aprendizagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17d. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo. Secretaria do Estado da Educação- SEED. Curitiba,2006

KRAMER,Sônia. O que é básico na escola básica?Contribuições para o debate sobre o papel social da escola na vida social e na cultura. In;Infância e produção cultura.

KRAMER, Sônia. LEITE,Maria Isabel F. Pereira Leite(ORG) Campinas: Papirus p.11 a 24 1998.

Projeto Vida na Roça:Resgatando Valores Coordenação do Projeto Vida na Roça. Dois Vizinhos, 2007

Fotos e imagens das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio em conjunto com o PVR



Reunião na Comunidade das lideranças do PVR que definem a intensificação de atividades com a Juventude



Estudantes do Ensino Médio, chegando à cidade para investigação temática da realidade urbana



Atividade de Decodificação da pesquisa sócio antropológica e planejamento



Semana de Prática - produção do Estatuto do Campo (2007)



Semana de Prática - Construção da Cisterna em conjunto com a Comunidade	Assembleia com a Comunidade Escolar
---	-------------------------------------

Última sessão de falas dos educadores e educandos: limites, depoimentos, constatações

A avaliação foi feita para educadores e educandos. Para os educadores, apresentaram-se as questões: “Como vocês avaliam o curso de Ensino Médio do Campo, que tem uma proposta diferenciada? a) Esta proposta tem contribuído para ampliar a apropriação do conhecimento na perspectiva apontada pelo ENEM? b) Ajudou a alargar a visão de mundo? c) Contribuiu para que, como jovens, pudessem compreender-se mais no lugar e no tempo em que estão inseridos? Ajudou a pensar mais na vida, no presente e no próprio futuro? Das semanas de prática, destaque o que foi importante, o que pode ser considerado avanço; a) O que vocês avaliam que foi limite, no desenvolver da semana de prática? b) Em que a proposta poderia melhorar? c) Sugestões...”

Fala dos Professores

Professor A. Este projeto recupera as bases, as fontes destes sujeitos com quem estamos trabalhando e, além de revelar as raízes, humaniza. Pode-se dizer que esta escola, além de dar oportunidades diferentes aos educandos, também busca as raízes, recupera a identidade, fator primordial para fundamentação de qualquer projeto. Em Sociologia e História, fizemos pontes entre o conhecimento histórico-social e a realidade vivenciada pelos educandos neste contexto. Parece-nos que, apesar de alguns contratempos, como ideias pessoais dos professores, metodologia, questões financeiras, avançamos. Ou ainda, o mais importante foi a espinha dorsal, foi a escola ter assumido. O mais importante talvez seja a conquista de um espaço para ser diferente, ter lugar,

focar a questão do campo, da terra. [...] Precisamos dar um maior envolvimento às famílias, criar mais lideranças, falta para isto um material de apoio, um material pedagógico e também fundamentos. Na semana de práticas foi produtiva a participação das famílias, a aprovação por parte dos educandos, mas ainda existem muitos limites, porém acho que não deveria ser no final do bimestre. Contudo podemos dizer que para aqueles que participaram, reeducamos o educador! A mudança é visível, é um modelo de escola do campo que impulsionará experiências em outras escolas”.

Professor B. Por ser a escola espaço de produção de conhecimento, a proposta somente atingirá o que se propõe, se estiver bem alicerçada no planejamento coletivo dos educadores, ou seja, se este processo se tornar pano de fundo para todo o debate da escola. Assim, a proposta torna-se mobilizadora do currículo da escola, se for assumida por ela em conjunto com o PVR, e isto é condição de continuidade da participação da Assesoar.

Professor C. “Este projeto foi maravilhoso, avalio esta proposta como inovadora e veio somar força dentro da realidade do educando, pois a forma como se trabalhou o conteúdo científico valorizou o campo na sua cultura e nos seus valores, mostrando um campo desenvolvido com tecnologia e conhecimento, valorizando o meio onde os estudantes estão inseridos. São vários os avanços, destaco, em 2007, o trabalho com a reciclagem do lixo que até hoje a escola mantém. Neste ano de 2010, em Biologia, trabalhei com Citologia e Histologia, relacionando os efeitos das substâncias tóxicas do cigarro para as células, tecidos, órgãos, sistemas e metabolismo. Nos trabalhos, os alunos produziram slides, textos, cartazes, debates, pesquisa e entrevistas sobre o tabagismo e os depoimentos dos educandos destacaram que não querem reproduzir o vício, pois tem um alto custo e é prejudicial ao organismo. Penso que para melhorar precisaríamos construir caminhos, para que os estudos e debates de sala de aula se materializassem na vida dos educandos e suas famílias, e exigir que todos os professores participem.

Professor D – “Participar do projeto foi uma experiência muito significativa, foi uma experiência produtiva, levou-me a buscar subsídios, à organização do trabalho em eixos temáticos onde pudemos trabalhar quatro aulas juntas, foi muito importante, aumentou a

participação dos educandos, pois foi possível relacionar muito bem o trabalho, a vida com o conteúdo da matemática.”

Professor E – “A pedagoga que coordena este trabalho teria que ser alguém que entende o campo, dever-se-ia ter uma caminhada no debate de campo, pois sem esta experiência fica bonito no papel, mas na prática pouco acontece, pois ninguém coordena, nem cobra os professores. A identificação com o projeto maior é fundamental, dever-se-ia ter estes critérios para coordenar estes projetos, pois o trabalho deve ter historicidade, desenvolver processos como os movimentos têm.”

Professor F – “A proposta é boa, mas o problema que sinto enquanto direção é que nem todos os professores antedem, nem relacionam o conteúdo científico com o contexto trazido pelo eixo temático, e este problema está longe de ser resolvido devido à troca de professores todos os anos. Mesmo assim, o pouco que conseguimos trabalhar fez a diferença na escola e para estes educandos. Neste ano enfrentamos dificuldades, como a reforma da escola, falta de transporte para as atividades de campo e falta de incentivo aos alunos por parte de alguns professores, pois os mesmos “resistem”, não “vestem a camisa” da escola. É preciso superar a rotatividade de professores e a resistência por parte de alguns educandos, pois nem todos aceitam a proposta. A sugestão é que a mudança venha da SEED: professores preparados para trabalhar na Educação do Campo e com possibilidades de fechar as 40 h num projeto de escola do campo.”

Avaliação dos Educandos

Como vocês avaliam a proposta do Curso de Ensino Médio	É um curso ótimo, muito bom, pois nos ajuda a compreender o campo, dando a visão de que morar e trabalhar na cidade não é a melhor coisa. O campo ainda é melhor para a sobrevivência, pois não é preciso pagar tantos impostos como na cidade. Com certeza ele tem contribuído para nós jovens conhecermos mais sobre o ENEM. Ajudou-nos a conhecer os problemas do mundo do campo e também as vitórias. Também contribuiu para nós percebermos que no campo existe uma qualidade de vida melhor que na cidade. Ajuda e muito nosso modo de pensar, o curso em si é muito bom. O ENEM é bom, porque o ano que vem já estamos sabendo como acontece. A escola do campo está nos ajudando muito, nos mostrando como ver melhor o mundo e nos decidirmos onde viver. Esse curso é muito bom, pode ajudar muito no ENEM, e conscientiza os alunos de que não é preciso sair do interior para ir para a cidade para viver melhor.
Contribuições da proposta para	Sim, porque nós temos uma visão maior das coisas e do mundo.

ampliação do conhecimento na perspectiva do ENEM	Ajudou os jovens a pensarem no futuro e melhorarem a vida. Esta proposta tende a ajudar não apenas na questão do ENEM, mas auxilia em nossa visão de mundo e como devemos melhorar em questões sociológicas;
O que foi limite nas semanas de práticas?	Houve pouca prática. Os temas foram limitados, poderia haver mais prática. Tudo estava bom, na proposta de visita do campo.
Das semanas de prática, destaque o que foi importante, o que pode ser considerado avanço?	As palestras sobre fumo e sobre a consciência negra; a palestra da UTFPR, a palestra com o professor Nédio sobre o imunidade de São Francisco do Bandeira; a Avaliação dos trabalhos e também as palestras foram muito interessantes; a conscientização dos alunos a respeito do que prejudica nossa saúde; a palestra sobre o fumo, todos aprenderam como o fumo faz mal; as oficinas sobre temas importantes.
Em que a proposta poderia melhorar?	A comunidade deveria ter mais motivação, mas acabam deixando de lado e só os filhos participam. A comunidade deveria ser mais participativa e não somente os alunos. Por mais que tenha atingido sua proposta, poderia melhorar na questão de buscar e trazer a comunidade para junto do projeto. Alguma coisa sempre pode melhorar, mas assim está muito bom.
Sugestões	Poderíamos visitar mais lugares referentes ao campo; poderia haver mais aulas relacionadas com o campo; permanecer com a produção leiteira e implantar o projeto em mais UPVFs, começar a trabalhar de verdade na horta; Mais visitas a lugares referentes ao campo; Atrair as famílias e a comunidade para junto do projeto.

Pôde-se perceber que a leitura e compreensão da realidade foram se perfazendo, foram adquirindo um nível de compreensão não existente antes. Concordando com Freire, pode-se dizer que : “os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse” (1987, p. 96).

Também reafirma-se que o Tema Gerador é um instrumental metodológico viável para articulação do trabalho pedagógico, o qual é capaz de estabelecer uma ponte entre o que cada um já sabe, com o saber que está prestes a se apropriar pela relação intersubjetiva, produzida a partir do grupo em partilha. Que a investigação, que significa a apreensão dos temas geradores, que é a tomada de consciência sobre a situação limite, não pode impedir a continuidade dessa relação de dialogicidade.

Freire diz:

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele,

como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (1987, p. 101)

O fato de investigar a realidade, compromete-nos com a transformação da mesma. Investigar a realidade possibilita provocar uma nova interpretação teórica sobre os elementos já conhecidos da realidade, na perspectiva transformadora da produção das mudanças necessárias. “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987, p.102).

Desse modo, pode-se perceber que a proposta veio permitindo a conexão da escola com a prática social do campo, dialogando com as proposições do PVR, o que também levava os jovens a interrogarem-se, situarem-se, produzirem leitura de mundo, dialogarem sobre si e seus projetos de vida. "Percebemos que os educandos estão mais envolvidos, participam e constroem conhecimentos que são também resultantes de necessidades de resolver problemas da prática concreta"(Depoimento da Coordenadora Pedagógica, 2010).

Em seus últimos escritos, Freire faz o seguinte apelo: “Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (2000, p. 79).

Ao compreender o ser humano, ao mesmo tempo produto e produtor da história, formado pela sociedade/comunidade e formador da mesma, é possível aproximar-nos da radicalidade da concepção de educação na perspectiva da emancipação humana presente em Freire, e nela a busca interventora trazida pela práxis. Esta busca leva a surpreender nela duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada ainda que em parte, uma delas se ressent, imediatamente, da outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis (FREIRE, 1987, p.77).

E, sendo existência, porque humana, não pode ser emudecida, silenciada, ou desatenta, frente às relações opressoras e manipuladoras, as quais insistem em alienar consciências, de modo a adaptá-las a serviço da manutenção conservadora. Nem tampouco, pode o educador militante, comprometido com o povo, deixar que a existência se nutra de falsas palavras, ideologias moldadas a serviço do aparato dominante. Freire afirma todo o tempo que existir humanamente é pronunciar o mundo,

é modificá-lo, transformá-lo a serviço da libertação. Assim, ao educador(a) do povo, (da escola do campo em transformação), cabe a tarefa histórica, estatuto delegado aos formadores orgânicos do povo, que assegure que a sua voz esteja presente no pronunciar do mundo, por sua vez, problematizado aos sujeitos pronunciantes, sempre a exigir um novo pronunciar destes sujeitos.

É neste sentido que se considera que o coletivo de educadores fez o maior aprendizado, buscando relacionar o conhecimento historicamente produzido com a realidade, a vida e com o meio onde os educandos estão inseridos. O que se tem de fazer, escreve Freire, "[...] na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim lhes exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (1987, p.86).

Desta forma, pode-se dizer também que há consonância com as Diretrizes da Educação do Campo, "os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico mas nunca o ponto de chegada" (BRASIL, 2002, p. 25). Contudo, para consolidação do processo, ainda é preciso que o quadro de professores se torne mais estável, pois com a rotatividade de educadores ocorre uma ruptura no desenvolvimento do trabalho. Também, sente-se a necessidade de uma intensiva formação voltada para o campo, onde haja aportes didático-metodológicos, ampliando e reconstruindo o referencial didático e de conhecimentos dos educadores.

Os limítrofes que [...] "se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas esmagadoras, em fase das quais não lhe cabe outra alternativa senão adaptar-se" (FREIRE, 1987, p.94) precisam ser confrontados através de "contra-ações", a que Vieira Pinto chama de "Ato Limites" (1987, p.90), aqueles que se colocam rumo à ruptura e à superação do dado, ganhando as consciências dominadas para a conscientização.

E, pode-se perguntar, por que o povo não capta as contradições dentro de uma totalidade, por que estes antagonismos não são vistos em sua realidade, por que as "situações-limite" não são identificadas em sua globalidade, ficando estas nas apreensões das manifestações periféricas? Freire chama atenção para a desconexão fragmentadora dos processos. Aponta que a questão fundamental está, em faltando aos homens uma correspondência da totalidade, captando-a aos pedaços, faltará os nexos

para a compreensão crítica da mesma. Faltará a "interação constituinte", levando o povo a não reconhecer esta interação. E não podem conhecê-la, explica Freire, pois seria necessário partir do ponto inverso. "Isto é, lhes seria indispensável ter uma visão de totalidade do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais clareza à totalidade analisada" (1987, p. 96).

Nesta perspectiva, as referências produzidas na "Escola São Francisco do Bandeira" fizeram-se desde e com vínculos produzidos nos processos de criação do PVR, nos momentos de formação, como nos espaços geridos pela escola, nas propostas das comunidades de agricultura familiar camponesa, no denso debate da materialização das relações existenciais permeadas pelas relações produtivas que apresentam resistências frente às disputas hegemônicas presentes no projeto de campo para o país.

De modo geral, contextualizou-se neste capítulo o processo de educação-escola produzido no PVR, o qual vai se produzindo enraizado nas perspectivas dos referenciais da Educação do Campo, traçados também por suas marcas. O eixo central era o trabalho participativo com as comunidades, numa organicidade que fortalecia a autonomia e o sentido de coletividade, articulando possibilidades de organização, diálogo, políticas públicas. Com potencial, firmava e projetava o futuro, e mesmo nas diferenças políticas de gerações, gênero, entre outros, é possível destacar processos temporalmente mais próximos ao viés de classe, requeridos pela conceituação da educação do campo, cujo PVR foi berço, inferindo seu potencial dialógico e transformador.

Percebem-se dois movimentos nessa produção histórica, um primeiro, quando se identifica e se apreende a necessidade de outra escola demandada pelo PVR e, coletivamente, se vai em busca do referencial da Educação do Campo; esse produzindo uma movimentação negociada, inclusive no espaço do Estado, no sistema público de ensino, orientada pela necessidade de organizar a sua escola com uma proposta, desde os aportes teórico-metodológicos que se compreendia serem coerentes com os fundamentos da Educação do Campo, quais sejam, da escola freiriana e da Educação Popular, no vínculo com a concepção da Educação do Campo.

Um segundo movimento, observando de modo mais generalizado, se dá quando se desvenda esta conceituação e o instrumental utilizado nos aportes dos sistemas de ensino que não se encaixam totalmente com o suporte político e a organicidade, seja do PVR ou de outros Movimentos e Organizações Sociais que também mantêm seu

referencial de projeto ali em curso. Do mesmo modo, os processos se digladiam nos contextos em geral; a mudança da "escola do ensino rural" para a "escola da educação do campo" é tensa, ou seja, com o avanço da política pública, o instituído da escola também deveria ser "ocupado", subvertido, apropriado, disputado em forma de projeto.

No contexto do PVR tem-se, assim, alcances diferentes nessas "movimentações", uma parte da escola pública que se desenvolve ocupada pelo PVR que, de modo semelhante às dos assentamentos e acampamentos, mesmo com a atuação de professores dos sistemas municipais ou estadual, desafia-se a aproximar os fundamentos da luta social que sustenta nos seus processos, seja uma teoria pedagógica e um instrumental metodológico coerente com os sentidos do projeto histórico que os sustenta e que, sem o qual se esvazia de conteúdo e assim firma conteúdos debates, embates, em diferentes consistências em tempos e espaços, sendo que em alguns momentos se articulam, outros se reprimem.

De modo geral, os processos históricos de quase três décadas, fazem-se presentes em suas referências, com experiências apropriadas, na medida em que tencionam e que transgridem as formas de ensino instituídas, burocratizadas, fragmentadas, próprias dos processos da escola institucionalizada. Ao mesmo tempo que se produz uma legislação específica que incorpora as produções, resultado de "movimentações", disputam-se no currículo as formas instituídas da escola e a abertura de brechas que se traduzem em possibilidade de implementar as referências de um projeto de campo e de uma escola pública "do" campo, "mais que escola", protagonizado pelos Movimentos Sociais.

Na Escola São Francisco do Bandeira, pode-se dizer que foi permanente a densa tensão entre o novo requerido pela articulação e interação mediada pelo PVR e o instituído. Contudo os espaços coletivos onde se davam a reflexão, o aprofundamento, a crítica e os novos encaminhamentos tencionavam o processo e tem-se retorno dos resultados e apropriações que, de certa forma, produzem uma prática específica.

Essas dimensões são tomadas como espaços potenciais no sentido de assegurar mudanças, compreendendo-se que, mesmo entre as capturas conservadoras, constituem-se em sustentações que vão caracterizando concretamente o processo. Mesmo com limites, estas referências vão subvertendo concepções e práticas, firmando e instituindo um "alargamento ao espaço escolarizado" e uma "ampliação do processo formativo-educativo escolar". Parece evidenciar-se, assim, que, na especificidade das lutas pela

afirmação de um projeto de campo em disputa, produz-se uma nova proposta de Educação-escola do Campo em potencial, carecendo ainda de uma efetivação institucional no espaço do Estado, no sentido de generalizar-se.

CAPÍTULO IV

CAMINHOS FUNDANTES À EDUCAÇÃO DO CAMPO E À ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA

Só a classe operária pode converter a ciência de dominação numa força popular [...] A ciência só pode desempenhar seu genuíno papel na República do trabalho (Marx, 1871, citado em Moura, 1997, p.71)
MARX, Karl. Crítica da Filosofia do direito em Hegel. São Paulo:Boitempo, 2006

Ao compreender que as referências não podem ser incorporadas integralmente e que dificilmente na história se consegue repeti-las, porém que é o “movimento” elaborado em torno das mesmas em seus princípios e fundamentos que é transposto e pode ser apropriado, estamos entendendo a capacidade humana de historicização. Significa acreditar que é possível fazer outra história, ultrapassar, transgredir, e mesmo nas condições adversas muitas vezes tão profundamente instaladas, perceber contradições, e nas brechas fazer emergir, em seu tempo e na materialidade dialética, mudanças, essas com maior ou menor potencial, instalando movimentações e forças novas que se produzem e promovem a contra hegemonia.

Para isso, é preciso que incorporações e comprometimentos se afinem afiliando-se a um mesmo campo de disputas, ou seja, devem incorporar a potência revolucionária existente em sua práxis. Para o campesinato, substanciado pelas formas e conteúdos da resistência, significa ir atingindo maior enraizamento no projeto de campo, o que supõe ainda muita luta social. Contudo, observa-se que já *se fazem concretos nos limites da materialidade embriões*. Um grande número de experiências estão sendo gestadas, seja no contexto do da luta por condições de viver dignamente no campo, nas experiências que resistem com a produção da diversidade do alimento e com as pessoas produzindo-se como agricultores com o que *fazem*, (agricultores familiares e camponeses) seja nas áreas da reforma agrária popular, na atuação nas organizações populares, junto aos defensoras da agroecologia, (produtores, consumidores) no debate da educação do campo, por políticas pública, na escola pública do campo, nas inúmeras propostas formativas que acontecem em todos os níveis formais e informais; ações que atingem

relações que articulam-se entre si e com os movimentos Sociais e ainda algumas com o estado, a ser corroído tal qual nos ensina Gramsci.

Assim, compreende-se que as sínteses do que se viveu nesse processo histórico de “fazer” educação-escolarização no espaço da educação do campo e mesmo do PVR tem sua significância mesmo com suas limitações. Poderá haver diferentes percepções, porém, por sustentar-se em seus meios de organização e por ampliar a visão de mundo na materialidade tem sua importância histórica. É acima de tudo, incorporações e comprometimentos que permitem a ampliação de produções de referenciais à classe trabalhadora, à escola da Educação do Campo cujos fundamentos já se identificam claramente com a contraposição da sociedade capitalista.

Tem-se a compreensão de que o processo de Movimentação da Educação do Campo estrutura-se desde este viés, identificado com um projeto societário, com claro recorte de classe, com uma luta mais ampla que vem colada a outras lutas (terra, trabalho, dignidade, Reforma Agrária, mudança na matriz tecnológica para a agroecologia, alteração ao modelo energético, disputa por bens públicos), lutas que se tornam ainda mais acirradas neste momento pela afirmação do agronegócio, passando pela necessidade de construção mais radical de uma mentalidade sobre o campo brasileiro e a consciência de classe. A educação, nesta perspectiva, constitui-se em cimento desta construção, desta luta dos movimentos e aí reside a sua importância fundamental, como um instrumento à luta de classe. Defende-se que, para um novo desenvolvimento do campo, é necessário uma nova educação que se coloque na radicalidade da construção de classe. Assim, a formulação educativa e a sua vivência prática assumem a dimensão ontológica vinculada à estratégia político organizativa de, num determinado momento histórico e não tão somente da educação, não da escola fechada em suas quatro paredes, desassociada da vida, mas de uma proposta de sociedade em transformação.

Portanto a relação luta de classe, movimentos sociais do campo e educação têm sido força motriz neste momento histórico. A resistência e a luta para fazer do campo um lugar possível de viver com dignidade implica na disputa e construção de um outro modelo de desenvolvimento associado à luta de classe, contendo um referencial revolucionário. E a construção de um outro modelo relaciona-se intimamente com o horizonte da transformação social, com toda a radicalidade que isto implica. É a partir deste horizonte maior que a educação e a escola na relação "trabalho e educação" ganham terreno; uma concepção que se referencia pela pedagogia socialista, a qual vem

sendo explorada pelos Movimentos Sociais. Trata-se de pensar a escola numa concepção de emancipação da classe trabalhadora, trazendo presente nisso o princípio educativo do trabalho, quando se busca apreender a vida, partindo da vida e do mundo e não do conceito sobre a vida e o mundo.

É essa perspectiva de totalidade, presente na relação educação e trabalho, que a proposta ganha significado e aproxima-se de um viés de classe. O trabalho, aqui não entendido como ocupação ou emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Trabalho este, visto como produção humana (concepção marxista), compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência que, para além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente e é este o sentido que os Movimentos Sociais buscam resgatar, e que se pretende explorar no presente capítulo.

Acredita-se que o resgate deste sentido aproximado pelos Movimentos Sociais à Educação do Campo traz presente os fundamentos de uma verdadeira escola da classe trabalhadora. A discussão teórica ainda é inicial e já está em disputa. Sendo assim, para os movimentos, requer avançar na radicalidade e na afirmação dos princípios, o que leva a ir em busca do vínculo com o Materialismo Histórico Dialético implicado no conceito da educação e do trabalho socialmente necessário, que possui o potencial de aproximação da escola à concepção da pedagogia socialista, vinda na contraposição da escola com fins de fortalecimento do capital.

Desta forma, o foco dado a este último capítulo passa pela averiguação deste limite da política pública inclusa no PVR e avança no referencial presente nas concepções e práticas desenvolvidas junto às escolas ligadas ao MST, na perspectiva de entender como os mesmos se configuram em pressupostos de um projeto educacional da classe trabalhadora do campo anunciado, para o atual tempo histórico e para a sociedade, na perspectiva de resgatar a emancipação humana, formulando novos subsídios teórico-práticos que incidam sobre as proposições curriculares da escola do campo.

Considerando tais perspectivas, o presente escrito irá adentrar nas reflexões e práticas da Escola Iraci Salete Strozak (Escola Base das Escolas Itinerantes do MST do PR), como forma de perceber transformações possíveis em escolas da rede pública. Acredita-se que estes referenciais poderiam configurar-se em possibilidades capazes de substanciar um projeto escolar identitário às concepções originárias da Educação do

Campo. Não é preciso dizer que a escola representa um importante espaço, legítimo e responsável para sistematizar os conhecimentos oriundos das bases das ciências, da arte e da técnica em diálogo com a realidade. Assim, dentro dos limites deste capítulo, buscar-se-á compreender a escola a serviço da formação humana, desde a perspectiva ontológica, verificando possibilidades de a mesma irradiar às escolas que assumem a concepção identitária da Educação do Campo, tendo em vista colocarem-se como instrumento de luta a serviço da classe trabalhadora.

4.1 NOVAS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS NA PERSPECTIVAS DE CLASSE: POR UMA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas..."
(Manifesto Comunista)
Karl Marx

A Educação do Campo tem em sua gênese o viés da luta de classes. À medida que amplia sua concepção, passa a interrogar a forma da escola liberal sob a égide dos princípios capitalistas, cujo fim é predominantemente comprometido com a conformação dos indivíduos para o modelo vigente de sociedade. Diante disso, urge a necessidade de avançar na formulação de referenciais para a escola identificada com a concepção originária da Educação do Campo, mais especificamente a que se vincula com o debate contra-hegemônico, como parte do projeto histórico da classe trabalhadora, incluindo sua articulação com outras formas sociais formativas/educativas, tão importantes como a própria educação escolar, como argumenta Caldart (2010).

Pode-se afirmar que os referenciais que já emergem em nosso meio, desde o projeto histórico da classe trabalhadora e sua práxis, possibilitam visualizar mudanças que forjam rupturas na "forma escolar vigente", dialogando com marcos conceituais da Pedagogia Socialista e com o *princípio educativo do trabalho*, princípio esse legítimo da escola dos trabalhadores, vinculada a processos revolucionários de transformação da sociedade (FREITAS, 2009, p. 2001).

No mesmo paradigma, e desde o aporte de Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1975), significa desvendar o papel da instituição escolar, moldada para

conformação da estrutura social vigente capitalista, que age de forma a contribuir para a reprodução da cultura dominante, e ao fazer a crítica, encontrar meios de caminhar no devir do enfrentamento, delineando novas proposições. Nesse contexto, Freitas (2010), embasado em Bourdieu (1989), (cuja análise traz presente a tese da *violência simbólica*), indaga à forma escolar burguesa, reafirmando a importância de repensar a escola a serviço da classe trabalhadora. Alerta que, na escola vigente, quando o conteúdo está presente, este qualifica-se para ocultar ao aluno a sua condição de classe, ou trabalha desvirtuando-a, de modo que suas realidades de classe "[...] se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional. Tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as “oportunidades” de inclusão oferecidas" (FREITAS, 2010, p.91).

Todavia argumenta Freitas que esse poder simbólico não pode ser visto como algo dado, mas sim, possível de intervenção. "Todo este processo deve ser visto como um campo de forças não determinístico, sujeito a várias possibilidades de saída e resistência". Entretanto, enquanto campo de forças, é preciso que haja contraposição, uma vez que "se nada contrariar esta lógica (nas forças constitutivas do campo escolar e seu entorno) ela se cumpre" (p.91). Aborda ainda o autor que a luta pela obtenção dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, a qual não deixa de ser necessária, não basta para inverter esta lógica no percorrer dos diferentes períodos e de suas correlações de forças, pois "[...] está limitada pelos processos de exclusão/subordinação e suas metamorfoses" (p.91). Concordando com o argumento, pode-se afirmar que "a luta pela inclusão e acesso ao conteúdo escolar não pode separar-se da luta pela modificação da atual forma escolar, geradora de subordinação" (p.91).

Esta é a percepção que leva um conjunto de Educadores das Escolas Itinerantes do Paraná⁷⁴, assessorados por intelectuais, dentre eles o próprio Luiz Carlos de Freitas

74 A Escola Itinerante surgiu no Rio Grande do Sul, como conquista do MST, para que as crianças, jovens e adultos acampados pudessem ter o direito ao estudo garantido, ainda que numa situação de ocupação da terra. No Paraná ela foi implantada em 2003, após pressão do MST junto à Coordenação de Educação do Campo, da Secretaria de Estado da Educação. BABNIUK, CAMINI, afirmam “As escolas itinerantes veem responder `necessidade concreta de assegurar a escolarização das pessoas que vivem em acampamentos, inicialmente as crianças. Era comum que elas perdessem o ano letivo devido às mudanças constantes, à falta de vagas nas escolas próximas dos acampamentos e à discriminação sofrida pelo fato de serem sem-terra".(2012, p.331) Esta escola caminha com os acampados, na luta pela terra. A maioria das salas são feitas de lona, outras construídas de taquara e algumas de madeira”.

(UNICAMP) e Roseli Caldart (MST), a caminharem na construção de “experimentos” embasados nos estudos de Pistrak (1888 - 1937), dentro de um viés da Pedagogia Socialista. Em síntese, trata-se de resgatar lineamentos iniciais, preocupados com a formação humana e orientados por fundamentos do materialismo histórico dialético, compreender a escola dentro do movimento da luta de classes, invertendo a condição de trincheira identificada por Gramsci (1982) para tornar-se um instrumento de reafirmação do projeto histórico da classe trabalhadora. Tal propositura requer profundas mudanças na forma escolar, se considerarmos que a mesma está constituída para reforçar o cerne do modelo capitalista de sociedade.

Neste caminho, é importante ratificar o pensamento de Thompson, autor com quem se teceram reflexões ao longo deste estudo, o qual explicita que é o movimento determinado pela *força material*, desde a classe trabalhadora, que estabelece “o fazer-se classe”. É deste “fazer processual” consciente, que se vai constituindo a formação da experiência no viés de classe. E, para isto, não há uma lei, uma regularidade, pois ela “surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma” (1987a, p.10). É a transformação do mundo material e das relações sociais existentes e frente à mesma uma mudança cultural que poderá produzir uma “fermentação” geradora de consciência. “Em suas formas de ser, viver e entender o mundo, na sua experiência, produziram sínteses que eram constitutivas das formas humanas e sociais possíveis” (p. 10).

Como já se sinalizou, “a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (p. 10). Fazer-se classe, para o autor, é compreender, pela dimensão da cultura que se estabelece, o movimento determinado pela *força material*, desde a classe trabalhadora. Por isso, “a classe operária formou-se a si própria tanto quanto foi formada” (p.18). Argumenta o autor que a história, na regularidade de suas ações e manifestações, produziu um tecido social com sentido para a sociedade humana: “estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro, o luddita, o tecelão do “obsoleto” tear manual, o artesão utópico e mesmo o iludido seguidor de Joanna Southcott [...]” (p. 13). E segue mostrando as imensas contradições que os envolviam, percebendo-as alienadas e limitada pelas condições de que dispunham no seu tempo e “lugar”, e conclui: “mas eles viveram nesses tempos de aguda perturbação social, e nós não. Suas aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência [...]” (THOMPSON, 1987a, p. 13).

No caso dos Sujeitos do PVR não é diferente. A expropriação e a resistência frente às investidas da modernização conservadora e o lugar que lhes restou como categoria na formação socioeconômica do país, leva esses sujeitos a indagarem a respeito de tais condições e construir sob as mesmas, algumas possíveis alternativas, seja por meio da mobilização, do exemplo, das relações comunitárias que estabeleciam; um “fazer-se involuntário”, gerador da experiência.

Esse é o ingrediente que seria capaz de produzir sujeitos de uma cultura, no devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser; uma sociedade em vias de transformação. Aproximando Paulo Freire a esta reflexão, pode-se perceber a dimensão mediadora que leva à condição do “*ser mais*”; expressão utilizada pelo educador para referir-se à vocação ontológica do homem/mulher, na capacidade de ir além, transcender, criar a partir da reflexão sobre a realidade de ações alternativas, percebendo-a como criadora de novas possibilidades e de ação intencional consciente. É a condição de perceber-se no mundo de contradições e nesta condição em que se encontra, ver possibilidades de intervenção, o que implica num processo a ser vivido pelo sujeito e “ad-mirando-o”, “ver de fora”, ultrapassando as situações-limite, transformando as situações opressoras “[...] no sentido dito por Freire, ‘Ad-mirar’ aponta para um procedimento de ‘ver de fora’ e ver-se, ao mesmo tempo, refletido na realidade que admira. Para Freire (2006, p.63), em *Educação como prática de liberdade*, “Ad-mirar é objetivar um não-eu.

Concebe-se como uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligado à sua prática consciente e ao caráter criador da linguagem” (FREIRE, 2006, p.63). Em suma, trata-se de tomar consciência de si no mundo de relações, que chama para a produção da consciência real do mundo e das condições em que se encontra. “Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não eu’, curiosamente, para compreendê-lo” (p.105). Significa também dizer que o homem como tal, é produto e produtor na relação homem-mundo que se dá pela atividade vital que é o trabalho, a qual não deixa de ser também a ação transformadora.

Cabe destacar que “a demanda da pedagogia freiriana está em ver no hífen da relação homem-mundo, três categorias centrais para compreender o homem: o trabalho, a linguagem e a consciência. O que pode ser buscado no diálogo com o materialismo histórico dialético [...]” (ALVES, 2012, p.79). O homem se faz um ser de práxis pelo trabalho que tem incluso um pensamento expresso pela linguagem, cuja gênese é social. Para Freire, “[...] o próprio dos homens é estar, como consciência de si no mundo, em

relação de enfrentamento com a realidade em que historicamente, se dão as 'situações limites'" (1987, p. 91). *Situações-limite*, como se viu, são as que, desvendadas pelos temas geradores, produzem intervenções nos contextos, ao tempo em que formam os sujeitos interventores. "E esse enfrentamento com a realidade para superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente e historicamente se objetivam as '*situações-limite*'" (p. 91). Essa mediação com o outro e com o mundo leva à realização dos seres de práxis, uma vez que transformar *Situações* em *Ato Limite* implica exercer uma reflexão e uma ação crítica e transformadora sobre a própria ação, antes impensada, porque submersa em condições limítrofes. Com grandes diferenças de contexto, tempo histórico ou perspectiva teórica, Thompson e Freire dialogam fortemente com o conteúdo da Pedagogia do Oprimido, contemplada no legado de Freire, associada à educação escolarizada. Ambos tomam o recorte de classe e se manifestam pelo viés da história da resistência que se dá pelas relações de poder, impedindo homens (e mulheres) de consolidar a vocação ontológica e a possibilidade de *ser mais*.

Nesse mesmo sentido, Falkembach (2012, p. 11-12) destaca no preâmbulo do livro *Freire na agenda da educação*, que Paulo Freire é aquele que "se faz mestre vivendo a dialética das mãos abertas e punhos cerrados". Explicita a autora, mãos abertas dispostas a acolher o oprimido e propor uma pedagogia aberta ao diálogo, à esperança, que faz dos educandos os que educam. Pedagogia que é criação do inusitado. Os punhos cerrados apontam rumo e com isso anunciam o *de vir*, a potência humana do *vir a ser* "encarnado na boniteza da curiosidade humana", para a qual consegue cultivar nas gerações o desabrochar da aprendizagem libertadora. Desta forma, se é levado a defender que

o pensamento de Freire pode agora ser claramente percebido como uma expressão da pedagogia socialista e a análise de Freire tem sido, através do tempo, trabalhada dentro de uma moldura histórico materialista, redefinindo seus velhos temas existencialistas e fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma postura ortodoxa (TORRES, 1998, p.82 apud ALVES, 2012, p.76).

Tendo presente este paradigma, e em busca de aferir um olhar sobre a experiência do produzido pela movimentação da Educação do Campo, busca-se ainda compreender, a despeito das necessidades históricas, tendo em vista o quadro social atual em que se inscrevem as necessidades produzidas pela luta de classe. Indaga-se a respeito de qual a contribuição que esta ação educativa produz, a serviço da emancipação do proletariado do campo, e em que medida a experiência do PVR ultrapassa o contexto local, vinculado-se ao projeto histórico contra-hegemônico da classe trabalhadora. Nesse

sentido, atribui-se um questionamento ao estudo, buscando contribuir para o avanço da consciência de classe que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos do tempo atual e, por meio deste envolvimento, avançarem na possibilidade de fortalecer o projeto histórico da classe trabalhadora? Em suma, essa é a principal questão que move, nesse estágio do escrito a elaboração e, é neste patamar, que se quer ultrapassar a experiência e atribuir uma análise mais ampla ao recorte da prática educativa desenvolvida pela Escola São Francisco do Bandeira.

Em que pese o conteúdo das avaliações realizadas no bojo da experiência desenvolvida na Escola São Francisco do Bandeira (descrita no capítulo anterior), cujo avanço passa por reconhecer que mais que limites são possibilidades possuidoras da experiência (Thompson), que constrói as interações possíveis, pondo em movimento os limites do conformismo e da inércia no confronto com os referenciais teóricos que vão sendo incorporados, como luzes a referenciar suas práticas. É nesse sentido que se destaca um dos elementos apresentados como limite no processo da experiência da educação de Dois Vizinhos: “a falta de conhecimento de alguns professores sobre as relações e contradições do projeto de campo no Brasil”. Ressaltou-se que a cada ano letivo que iniciava, era necessário retomar a formação dos educadores, e assim era difícil o processo tomar forma e culminância. Pôde-se perceber que os que estavam inseridos nos debates iam incorporando reflexões e análises a respeito do conceito contra-hegemônico de campo, enquanto os que chegavam traziam as ideologias presentes na sociedade. Portanto não havia como esperar que desconstruíssem ou produzissem esforços para alterações em suas práticas pedagógicas.

Se, por um lado, superar os efeitos da negação histórica aos povos do campo, da fragmentação do conhecimento e do enfraquecimento da cultura científica, ou da falta de visibilidade com o contexto cultural, social e político do campo, foram avanços no debate da Educação do Campo, como também junto à experiência da Escola São Francisco do Bandeira, por outro, é presente o “campo de forças” e a ideologização vigente nas instituições educativas, seja em seu instituído enquanto sistema ou no que instituem em sua prática educativa/formativa, desde o currículo oculto até as relações determinantes do processo educativo.

Para entender a movimentação dentro da correlação no “campo de forças” e como se buscou caminhar diante do mesmo, explicita-se o exemplo da organização do trabalho pedagógico com o método do Tema Gerador, ou seja, a relação entre *Tema Gerador*, *Eixo Temático* ou *Eixo Integrador*. Em determinados momentos, a forma

possível de conduzir o processo fundamentado em Freire, tendo presente a correlação de forças no campo do instituído, foi não chamá-lo de Tema Gerador. “[...] como não havia tempo de superar o desconhecimento do método, retomar os fundamentos e desconstruir as práticas tradicionais e as concepções ideológicas dos professores que chegavam novos, chamávamos de Eixo Temático e até de Eixo Integrador, e não de Tema Gerador”. [...] Criou-se uma forma de trabalhar com o possível do Tema Gerador. (Documentos do PVR, 2010). Acreditava-se que com um grupo mais fixo de professores (que permanecessem por tempo maior na escola, pelo menos mais de um ano) seria possível desconstruir as concepções e práticas do método “tradicional”, reconstruindo o pensar/fazer pedagógico na perspectiva “libertadora”. Ressalta-se que como as práticas tradicionais também estavam impregnadas de limites provindos principalmente do distanciamento da escola com a vida, tornava-se viável o diálogo referente a mudanças da prática pedagógica. Nas palavras dos Sujeitos e sistematizadores do processo,

[...] mediante este limite de tempo, de afinidade de concepções, buscava-se também fazer um recorte do método, encontrar formas aligeiradas de desenvolver a proposta. [...] Assim, pela forma, buscava-se aproximar aos fundamentos. [...] Parece-nos, que não poderíamos chamar de Tema Gerador, ou seja, entende-se que o que se fazia, não dava conta da amplitude de trabalhar com o Tema Gerador, pois estava claro que desenvolver um Tema Gerador era ser fiel à sua concepção, ou seja, partir de uma situação limite diagnosticada e trabalhar de forma totalizadora a ponto de transformar este “limítrofe” conforme ensinou Paulo Freire (GHEDINI; ONÇAY, 2011, p.122- 123).

Avalia-se que são movimentos necessários, quando se trata de construir processos formativos. Traçando relação com a concepção freiriana, processo de constante busca do inconcluso, a qual requer sensibilidade pedagógica e radicalidade na condução política, “mãos abertas e punhos cerrados”; mãos abertas para acolher os que chegam, punhos firmes, cerrados, na condução e implementação do método. Assim, faz-se necessário explorar as brechas no campo de força: [...] “meios caminhos”, como: eixos temáticos, partes de eixos que eram integrados, ou ainda eixos integradores e assim buscava-se a integração do que se compreende como método. Longe de atingir a totalidade esperada, íamos caminhando, fazendo a experiência[...] (p.123).

Nisso, acredita-se que o elemento fundamental a ser balizado é ter clareza sobre a qual projeto se está vinculado e em que medida se consegue ir dando passos rumo à concretização do mesmo. Com isto respondido, é fácil compreender o porquê da

necessidade da inserção mais prolongada de educadores no processo; ou seja, tinha-se a necessidade de um tempo formativo, para a desconstrução da forma instituída reprodutora da cultura subserviente e da violência simbólica próprias do instituído e construção de uma prática “mais libertadora” de condução do processo educativo.

Como se viu, de modo geral, o currículo legitima o agir escolar, subvertendo à conformação da sociedade desigual, chegando até a selecionar alguns conhecimentos e a excluir outros. Ademais, a vida e suas contradições sempre fica de fora da sala de aula. Essa foi a grande transformação e avanço da experiência. Se se considerar a proposição de Thompson, em certa medida, “o movimento determinado pela *força material*, desde a classe trabalhadora” (1987a, p.10) passou a ser uma possibilidade na aproximação no diálogo com o planejamento escolarizado, como também com o todo do processo formativo desenvolvido no contexto do PVR. Contudo, dar o passo seguinte, tratando essas experiências em termos culturais, para que pudessem “encarnar-se em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (THOMPSON, 1987a, p. 10), já se torna bem mais difícil e não é perceptível no bojo da experiência.

Ligada à dimensão de compreensão da condição de classe, estaria uma das mais importantes ações que a escola comprometida com o projeto da classe trabalhadora deveria desenvolver. Todavia a tarefa diverge da natureza da escola liberal, concebida e arquitetada como "aparelho ideológico da sociedade", para não permitir esta desconstrução. Assim, não há sustentação no instituído da escola às proposições alternativas. O percurso se esfacela, estando à mercê do campo de forças, e da transgressão do que passa a ser o legitimado. No processo sistematizado da experiência, encontram-se as seguinte argumentações:

As mudanças na coordenação pedagógica revelaram-se conflitantes na relação com o projeto e nos parece que não houve um avanço significativo por parte da escola, em perceber por exemplo, que as 20h de coordenação pedagógica que o processo conquistou, foram destinadas especificamente para que este projeto se tornasse referência para o estado, assim deveria se investir maior tempo e especificidade construindo esta referência. Ou seja, aceitou-se o projeto, mas não se operacionalizou na mesma medida em que foi planejado, mostrando o descompasso existente, entre a intenção provocadora de mudanças e os resultados. Talvez, do ponto de vista do método, não haja compreensão de que a transformação só pode emanar da ação comprometida, processual, coletiva dos próprios sujeitos que fazem a prática (GHEDINI; ONÇAY, 2011, p.123).

A análise do processo de sistematização destacou ainda que, “na experiência em questão, de modo geral, apostava-se numa relação entre o Projeto de Desenvolvimento

local – PVR e a Comissão de Educação, mas este espaço não se potencializou como o esperado [...]” (p.124). Isso demonstra que houve, da parte do PVR uma tentativa de intervenção na escola, contudo “[...] a escola tem seus espaços fortemente institucionalizados, que “engolem” novas iniciativas se, por parte de quem coordena os processos não existir um horizonte bem delineado, acompanhando e dando diretividade necessária [...]” (p. 124). Percebe-se assim a relação em torno do campo de forças e sua movimentação. No caso do projeto, a transformação requerida, tendo presente onde o mesmo se inscrevia, visava à emancipação dos sujeitos envolvidos, considerando as condições existenciais, cuja dimensão material é determinante. Da interface com a expropriação causada pelo modelo de desenvolvimento, desde os impactos da modernização conservadora aos atuais desmembramentos do agronegócio, as comunidades do campo sofrem interferência. Assim, a relação transformadora passava por compreender e incidir sobre a mesma. “[...] Coube o desafio de olhar a escola com olhos da juventude do campo, dos povos do campo e, perceber nela a possibilidade, entre outras, de construir uma pedagogia, pela primeira vez, a serviço da sua emancipação” (p.123).

Contudo é um jogo de permanente movimentação dialética. Para a dimensão da escola, trata-se de estabelecer conexões capazes de dar novas configurações à organização curricular. Esta assumida de modo que passe a trabalhar diretamente com os fenômenos da realidade, investigando-os, apreendendo-os, tornando-os eixos articuladores das *situações-limite* o que estabeleceria novas relações e um outro papel para com o conhecimento. [...] A escola, de mãos dadas com um projeto de desenvolvimento assumido desde os sujeitos locais e não “ditado” pelas empresas, é convidada a fazer sempre rupturas de tempos, espaços, conteúdos, de método e de referenciais, vinculando-os à prática social dos seus sujeitos (p.124).

Compreende-se que esta construção esperada para a escola do campo, na sua concepção de origem, necessita de intervenção de fora da escola. Está claro que a escola do campo não se modificará sozinha, modifica-se se a comunidade, seus sujeitos, assumirem o processo não como meio de conformação, mas de intervenção transformadora e organizativa.

O tempo e espaço para planejar as disciplinas trabalhando com os eixos temáticos foi um grande desafio, pois um trabalho de “escola do campo” supõe espaços além dos que normalmente se tem, para planejar e organizar o trabalho pedagógico, bem como para sistematizar e avaliar a prática, perspectiva esta que teve dificuldade de ser assumida pelo coletivo de

educadores e pela escola de forma a potencializar e ampliar os espaços de planejamento existentes (GHEDINI; ONÇAY, 2011, p.123).

No entanto, é preciso compreender que esta experiência tem suas potencialidades, constituindo-se como importante referência para a Educação do Campo. Avalia-se que o currículo, no âmbito da experiência, não se reduz a um rol de conteúdos fixos ou imutáveis. O conhecimento concebido como artefato simbólico e material construído pela humanidade e, portanto, com seu valor histórico, passa a estar a serviço dos seus sujeitos. Ao mesmo tempo que se confere ao conhecimento um valor perene, feitura humana que se transmite de geração em geração, como artefato cultural que também passa a ser portador do movimento revolucionário, emancipador contra-hegemônico, é imprescindível produzir a fundamentação inerente e necessária ao contexto.

Defende-se que os fundamentos teórico-conceituais que se busca aproximar, têm como fim contribuir de forma relativa com a Educação do Campo, desde as necessidades deste momento histórico de acirradas disputas, inclusive do conceito da Educação do Campo, em busca de cunhar posições contra-hegemônicas que busquem constituir referências diante da educação, a qual, de modo geral, ainda predomina, como a que “conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: de classe, como grupo social e cultural, como humanidade” (CALDART, 2010, p.64). Para romper com esta lógica, comunga-se com a proposição da autora, que é preciso instaurar com mais radicalidade o projeto de formação/educação que possibilite colocar os seus sujeitos em movimento, numa nova perspectiva praxica para com o conhecimento na relação com a sociedade e suas contradições, para com a ciência e o uso que dela se faz, ressignificando a função social da escola, na perspectiva transformadora, como parte integrante do projeto histórico da classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, cabe elucidar que se está em um momento de acirradas disputas, em que muitos falam em nome da Educação do Campo, porém nem sempre tendo presente seus fundamentos e o objetivo pelo qual a mesma nasceu, especificamente quando se considera a tríade trabalhada por Caldart (2008a): *campo, política pública e educação*, a qual ajudou a explicitar o próprio conceito. Ou seja, é a intrínseca relação das três categorias que constitui o conceito, permitindo distingui-lo de outras concepções de educação, inclusive de caráter crítico emancipatório, permitindo discernir principalmente quando se quer entender a educação pública, na análise da realidade, desde o ponto de vista dos próprios trabalhadores do campo e de suas

organizações. Reafirma-se, nas palavras da autora, que a Educação do Campo

[...] nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. Esta é a grande novidade histórica da EdoC, e que não podemos deixar se perder: criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para conquistar sua própria emancipação (CALDART, 2015, p. 2).

Todavia está-se vivendo um momento em que até mesmo os representantes do capital (latifundiários e empresários do agronegócio) disputam o conceito. Prova disso é que o principal programa que incorporou as reivindicações de operacionalização da Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação do Campo⁷⁵(Pronacampo), que se constituiu em um programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal, como forma de implantação da política da Educação do Campo conforme previa o Decreto nº 7352/2010⁷⁶, teve em seu lançamento⁷⁷, como principal porta-voz, a Senadora Kátia Abreu, na época, Presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). Como Membro do Senado Federal, é hoje uma representante dos mais altos interesses do Agronegócio no país, tornando-se, neste governo, (2015) Ministra da Agricultura. Em sua fala, segundo o Canal Portal do Produtor, em reportagem divulgada no mês de março de 2012, elogia o Programa, afirmando que “com todo esse investimento, nenhuma escola do campo vai mais fechar nesse país”. Se, por um lado, apenas no ano de 2013 foram fechadas 3.296 escolas, que representam em média, 8 escolas fechadas por dia em todo o país⁷⁸, por outro, a

75 Programa lançado oficialmente em 20 de março de 2012.

76 Decreto, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Documento que legitima a educação do campo como política de Estado, reconhece juridicamente a universalidade do direito a educação e a obrigatoriedade do Estado em promover intervenções a partir das especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade. Em seu Artigo 2º, Dos princípios da Educação do Campo – reitera o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de raça e etnia. No Artigo 7, garante: no desenvolvimento e manutenção da política pública de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: I – organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 13 abr.2014.

77 Programa Lançado em 20 de março de 2012, no Congresso Nacional em Brasília, divulgado pelo Canal Portal do Produtor.

78 Fonte: Jornal Folha de São Paulo. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>>. Acesso em: 5 abr. 2014

sequência da fala veio tomando espaço na ideologização da sociedade. Disse a Senadora: “A educação no campo é da maior importância para fazer com que o agronegócio seja cada vez mais pujante [...] a educação é fundamental para garantir renda aos produtores rurais” (CNA, 2012, p.1).

Esse posicionamento dos representantes do agronegócio e seus intelectuais orgânicos e dos setores fortes do governo tentam hoje associar esse nome a uma visão “modernizada” da “educação rural”, demonstrando a disputa do conceito. Para além desta dimensão, como expressa a abordagem, há uma tendência de retomar o perfil rural do campo brasileiro, lugar de “progresso e atraso”, cuja saída é a integração ao pacote de medidas que não deixam de ter o mesmo caráter que impulsionou a revolução conservadora na agricultura.

Mesmo não pretendendo dar conta dos debates presentes sobre a Educação do Campo neste momento (e que muitos se desenvolvem em outra direção), é necessário perceber que a disputa de modelo está também associada ao acúmulo das lutas que, embora recentes, já são construção da Educação do Campo. Na análise de Caldart, a Educação do Campo “já precisa ser considerada para pensar a realidade educacional do campo, em particular da educação pública” (2015, p.1). Neste viés aponta a autora, que este é um dos fatores que influenciam na disputa do conceito hegemônico da sociedade.

É assim que a especificidade da Educação do Campo, constituída historicamente com a diversidade de seus sujeitos, *desde* eles e não *para* eles, na relação com a sua realidade material, passa a ser uma das premissas relevantes a ser destacada neste momento de disputa. A segunda premissa, segundo Caldart (2015), está em identificar o papel da Educação do Campo no confronto político organizativo que se acirra com mais força neste momento histórico. Mediante o mesmo, nas palavras desta intelectual, com expressiva contribuição na materialização da concepção, a Educação do Campo somente se justifica na presença da luta da realidade educacional brasileira, se esta for capaz de levar a “continuarmos o percurso feito até aqui, firmando nossa atuação específica como parte do projeto histórico da classe trabalhadora” (2015, p.1). Nesta análise, ratifica-se que a Educação do Campo tem um foco prioritário (mas não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal; um direito historicamente negado aos trabalhadores, principalmente do campo, fundamentalmente pela importância que a escola tem no projeto histórico, argumenta a autora, especialmente na tarefa que é de sua especificidade, a relação com o conhecimento.

Nesta perspectiva, comunga-se com a posição que assume que a dimensão da emancipação humana verdadeira, no sentido revolucionário, só se dará de forma "positiva" em uma classe cuja "formação tenha cadeias radicais, de uma classe na sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil" (MARX, 2005, p. 155). Com Marx, argumenta-se que a única classe que pode caminhar rumo à dissolução da sociedade e emancipar a humanidade é o proletariado⁷⁹, incluindo aqui o Camponês e o sentido atual do seu trabalho. Todavia Del Rolo, ao explicitar o pensamento marxiano, acrescenta: "Mas com a condição de que o proletariado se aproprie da filosofia na sua prática" [...] Marx já tem claro que a filosofia da práxis, e só ela, pode mudar o mundo e emancipar a humanidade, desde que se encontre com o proletariado, que o proletariado se eduque com a filosofia" (2015, p. 88).

Ao explicitar a contradição como componente metodológico presente no movimento da sociedade civil, Marx aponta o proletariado como apto à mudança revolucionária, por ser a classe explorada pela sociedade civil/Estado, que surge dos desdobramentos da revolução francesa. Com essa questão, que é o cerne de suas ideias, deriva a ideia de classe, e ontologicamente os interesses postos na vida material, tendo o trabalho como mediador da criação dos bens. Pelo trabalho se estabelece uma relação entre gênero humano e o ambiente natural, alterada por meio do trabalho que cria bens de uso e fruição. Entretanto o desenvolvimento da propriedade privada faz com que o produtor veja no seu trabalho não uma realização de generalidade, mas algo que lhe é estranho, dado numa relação de expropriação. "Essa relação, explicitada no sistema capitalista, permite que se perceba no proletariado o sujeito da emancipação humana" (DEL ROLO, 2015, p.89). Ou seja, esclarece o autor que é o proletariado que mantém o intercurso com o mundo material, com a natureza e que, pelo jugo do capital, produz bens e os transforma em mercadorias. É nisso que Marx aponta a "discrepância entre a sociedade civil e o Estado no interior da própria sociedade civil" (2005, p.152). Assim,

79 Compreende-se que o Camponês é o nosso Proletariado. Sem deixar de considerá-lo o junto dos trabalhadores e das trabalhadoras, Sujeitos do Campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural[...], aproximamos às discussões presentes no documentos na I Conferência "*Por Uma Educação Básica do Campo*" de 1998, sua atividade de "batismo": "Decidimos utilizar a expressão Educação Básica do Campo e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. [...] Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos [...]. Essas palavras [que identificam os diferentes tipos de camponeses] denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores (CALDART, 2015, p.3) .

observa que não havia qualquer possibilidade de transformação radical da sociedade, sem esclarecer a questão de base material. "Uma revolução política é uma revolução parcial e é parcial exatamente porque uma parte da sociedade civil se emancipa e se coloca como representante dos interesses gerais, quando na verdade está a postular a sua supremacia geral" (DEL ROLO, 2015, p. 88).

Emerge assim, com mais força, o debate sobre o Estado, e já se indica que quando se trata do papel da escola, cujo Estado é mantenedor, seria engano pensar que o Estado estaria assegurando o caráter necessário ao que se tem como ideário ao projeto histórico da classe trabalhadora. Sabe-se o quanto a escola está comprometida e é moldada a serviço de produzir conformação e preparar mão de obra para o capital, ao mesmo tempo que cada vez mais refinam-se as formas de exclusão e sonegação do acesso ao saber universalmente elaborado. Como se viu, contrariamente, oferece-se o saber com o cuidado que o mesmo atenda à instrumentalização às necessidades, ao desenvolvimento do capital. Em relação ao Estado e como Marx o percebia, argumenta Del Rolo: "A contradição presente na sociedade civil entre interesses particulares se fazia representar como universalidade no Estado, estabelecendo assim a cisão entre sociedade civil e Estado político, entre interesse privado e interesse público, entre proprietário e cidadã" (2015, p. 87). Nessa análise, o autor traz presente a leitura de Marx que demonstra: "como essa cisão é aparente e necessária para ocultar o predomínio de interesses privados no Estado, de modo que o Estado não é público de fato, mas a expressão do poder político dos proprietários" (p. 87).

Nesse contexto, cabe trazer a análise de Gramsci (1971), quando sistematiza, a partir dos estudos em Marx, uma filosofia da práxis que se fundamenta no materialismo histórico dialético. A concepção, além de ser um instrumento de compreensão da sociedade, torna-se fundamental, por oferecer elementos importantes e necessários para a orientação destas questões. A ênfase que o autor atribui à política surgiu, em grande parte, da situação histórica na qual viveu como líder intelectual envolvido em um movimento proletário de massa. Esse fato o fez desenvolver estudos com enfoque marxista a respeito do Estado, uma estratégia para derrubada do Estado burguês, uma vez que concebia o Estado como "todo o complexo de atividades práticas e teóricas, com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação" (GRAMSCI, 1971, p. 244).

Diante dessa concepção de Estado burguês, a estratégia de Gramsci era

organizar trabalhadores e camponeses por meio de organizações da classe trabalhadora constituída com alicerces de uma nova cultura, de novos valores, de uma nova sociedade, criando uma hegemonia proletária, posto que para ele: “um grupo social pode, e na verdade deve, já exercer liderança (isto é, ser hegemônico) antes de conquistar o poder governamental; esta é realmente uma das principais condições para a conquista de tal poder” (GRAMSCI, 1971, p. 207). A ideia era sitiar o aparelho do Estado burguês com uma contra-hegemonia criada pela organização de massa da classe trabalhadora, corroendo o poder e, na primeira oscilação, conquistar o Estado.

Para Gramsci, o Estado proletário hegemonicamente conquistado deveria ser concebido como um “educador”, uma vez que precisamente iria criar um novo tipo de civilização. “Toda a função do Estado se transforma; o Estado torna-se um “educador” escreve Gramsci (p. 260). A importância do Estado, como aparelho de hegemonia, está enraizada na estrutura de classe, definida e vinculada às relações de produção, “pois, embora a hegemonia seja ética política, ela também deve ser econômica, deve necessariamente ser baseada na função decisiva da atividade econômica” (p. 161).

Nesse sentido, é importante considerar a crítica de Engels voltada à noção de “Estado popular livre”, contra a orientação de se reivindicar auxílio estatal aos problemas sociais. Alerta Engels:

Sendo o Estado mais que uma instituição transitória, da qual alguém se serve na luta, na revolução, para submeter violentamente os adversários, então é puro absurdo falar de um estado popular livre: enquanto o proletariado ainda faz uso do Estado, ele usa não no interesse da liberdade, mas para submeter seus adversários, e a partir do momento em que se possa falar de liberdade, o Estado deixa de existir enquanto tal (apud MARX, 2012, p. 56).

O que Gramsci acrescenta sobre Estado, classe e relações econômicas, na ideia que prevalecia em Marx e Engels, cuja proposição era de que “a classe que tinha os meios de produção material ao seu dispor tinha também a produção mental”, foi o conceito de hegemonia, segundo o qual poder-se-ia estabelecer poder político independentemente da força econômica. Nesse sentido, Carnoy (1994, p. 95), referindo-se ao modo como Gramsci percebia a hegemonia em constituição no proletariado, diz: “Para ele nem a força nem a lógica de produção capitalista podiam explicitar o consentimento do que goza essa produção entre as classes subordinadas”. Isso revela o encantamento de Gramsci à força produzida pelo proletariado, frente à qual reafirma o conceito de hegemonia. De certa forma, eis por que é de aguardar como o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa um grande progresso

filosófico, além de político-prático, porque implica e supõe uma unidade intelectual e uma ética em conformidade com uma concepção do real que superou o senso comum e se tornou, embora entre limites ainda restritos, crítica.

Segundo Carnoy (1994 p. 96), “Gramsci adotou a ideia de Benedetto Croce de que o homem era o único protagonista na história: seu pensamento estimula a ação, ação ético-política concreta, que é a criação de uma nova história”. Esclarece Carnoy (p. 327-328), que, na visão da luta de classe, o Estado pode se mover contra os interesses capitalistas, através do avanço de movimento dentro e fora do Estado, para forçá-lo a lutar contra seu papel fundamental de reprodutor das relações de classe. [...] O Estado é moldado por tais movimentos: suas funções são expandidas e ele adquire responsabilidade crescente com relação à acumulação de capital e à paz social. Entretanto o Estado não se reformará numa direção progressista, sem a pressão dos movimentos. Em outras palavras, o Estado capitalista é inerentemente baseado em classes e agirá desta maneira, a menos que seja pressionado por organizações de massa.

Munidos dessas ferramentas, considera-se que é possível compreender como a política da Educação do Campo alargou-se em determinada medida como política pública por dentro dos aportes do Estado. Pode-se pensar como foi possível desenvolver, nos limites do jogo de forças, uma movimentação contra-hegemônica até encontrar os limites da conjuntura de novas forças que se arranjaram, tendo em vista principalmente, o olhar para o campo como um espaço de investimento do capital. Em suma, se for considerada a perspectiva Gramsciana, *o homem é mesmo o único protagonista da história* e é preciso movimentar o motor da história a favor dos trabalhadores. Marx, nesta perspectiva, dá a indicação da necessidade de educar por meio da indignação, da denúncia e do anúncio e é desta forma que propõe a filosofia da práxis. No mundo Germânico e de forma mais retardatária no caso da Alemanha, indica que tal qual a crítica à religião, dever-se-ia exercer a crítica à política, ao Direito e ao Estado. "O que Marx observava na cena teórica e política alemã era que ninguém percebia que a filosofia era parte importante do mundo germânico, que era sim, necessária a abolição, mas justo e por meio da transformação do mundo material e das relações sociais existentes" (DEL ROLO, 2015, p.88). O que Marx propunha, utilizando nas palavras de Del Rolo, era "realizar a filosofia para aboli-la. Vale dizer que seria necessária uma filosofia da práxis: um prática consciente de transformação do mundo" (p.88).

Considerando estes pressupostos, deve-se elucidar que no início do século XXI,

ainda se tem necessidade de se reportar a Karl Marx, se se quiser interpretar o mundo humano e social. O motivo é simples de se compreender, mesmo com todo o desenvolvimento da ciência dos séculos XIX e XX, como apresenta Souza Junior (2015, p. 72), "ainda não fomos capazes de suplantar a ordem iniciada como advento do capitalismo como formação social e humana". Em outras palavras, está-se longe de assegurar uma compreensão do ser humano em sua essência, na originalidade de seus alicerces. Compreensão que, segundo o autor, é fundamental à transformação do "mundo humano", cujo propósito, dar-se-ia: "para além de interpretar, cabe compreender e apreender para transformar" (p. 72).

Propõe Frederico (2009) ao revisitar o textos juvenis de Marx, especialmente os escritos entre 1843-1844, os quais apresentam um conjunto de ideias embrionárias de seu pensamento. Todavia, alerta o autor:

remover os textos juvenis de Marx, portanto, não é atividade desinteressada de um arqueólogo do saber, de um historiador minucioso preocupado somente com a reconstituição tecnicamente correta e desapaixonada de um capítulo encerrado na história das ideias. Ao contrário: é uma viagem ao tempo presente e, portanto, obriga-nos a uma tomada de posição sobre os impasses teóricos em que estamos envolvidos. Essa viagem nunca termina e sempre traz novidades, já que as ideias do jovem continuam acenando para nós e polarizando os debates da atualidade (FREDERICO, 2009, p.13 apud SOUZA JUNIOR 2015, p. 72).

Esse pensamento interessa, sobretudo, pela referência teórico-metodológica e procedimental que anuncia a *ontologia do ser social* fundada no pensamento de Marx, para a qual não é possível compreender a essência humana de forma unicamente abstrata ou produzida exclusivamente a nível de pensamento. Ou seja, "é necessário que antes nosso pensamento possa ser guiado, orientado pelo primado ontológico da criterioridade que funda os objetos" (SOUZA JUNIOR, 2015, p. 77). Se para Marx a essência desenvolve-se com o objetivo de poder ser apreendida e compreendida em sua condição real de existência, a matriz ontológica não pode se dar numa perspectiva unicamente epistemológica. Souza Junior esclarece: "A intenção é destruir na gênese qualquer perspectiva idealista e substituí-la pelos procedimentos ontológicos na condição de elucidação da vida humana" (p. 77).

Neste sentido, o fenômeno, a forma, a aparência, não se constituem em uma mera forma da essência, assim como a aparência não é somente conteúdo. Cada um destes complexos possuem um conteúdo próprio e, conseqüentemente, uma ligação um

para com o outro. Isto permite argumentar que o fundamento epistemológico que define o papel de sujeito no processo de conhecimento é o que lhe dá as bases materiais, a reprodução epistêmica. Portanto, argumenta Souza Junior: "o fundamento epistemológico não deve ser o único e menos ainda predominante no processo de construção intelectual do real" (p. 77). Em outras palavras, "não é possível unicamente a cabeça organizar o mundo" (p. 77).

Para o fundamento ontológico rompendo com o pensamento especulativo da "*Filosofia da Miséria*", bem como da "*Sagrada Família*", cuja análise traz à tona os lineamentos iniciais de uma crítica ontológica, sob a qual é possível compreender que para "entender e apreender a vida, o mundo, partimos da vida e do mundo e não do conceito sobre a vida e o mundo" (p. 77).

Com os argumentos do autor, se busca compreender que pleitear não está na relação de regência do objeto, nem na centralidade do sujeito nos processos de apropriação do real. Deve-se, na regência da relação histórico-material, que passa a ser a ontológica, compreender a relação sujeito/objeto no processo de produção de conhecimento dos objetos. Ou seja, é uma relação em que a subjetividade necessária ao fortalecimento do processo é a que se efetiva, fruto deste processo, sendo desta a relação ontológica.

Assumir essa dimensão, leva a assumir o vínculo entre conhecimento e realidade. Numa perspectiva praxica, o conhecimento tem que dar conta da conexão interna dos fenômenos, ou seja, precisa ter como base a realidade objetiva. Compreender as relações, as conexões e as contradições presentes na realidade, o que, para Marx, é a única forma de transformá-la.

Como jovem jornalista, quando Marx se dá conta de que o proletariado era o sujeito da transformação social e da emancipação humana, orienta que a política, a revolucionária, devesse reverter a forma e conteúdo da reprodução social que garantia a exploração do trabalho. Assim, propõe que o encontro entre a filosofia da práxis e a autoatividade operária seria o caminho da emancipação. "A política revolucionária deve, pois, reverter a forma e o conteúdo da reprodução social que garanta a exploração do trabalho e o poder político do capital. Parte essencial dessa ação é o empenho em vincular trabalho e cultura" (DEL ROLO, 2015, p.99). "Vincular os indivíduos a uma nova comunidade na qual a sensibilidade do trabalho transcenda o estranhamento e se aproprie das fontes da vida e do conhecimento" (DEL ROLO, 2015, p.99).

A essência humana é, sobretudo, o "conjunto das relações sociais" (MARX;

ENGELS, 1993, p. 13). Compreender este princípio significa reconhecer que toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (p.14).

Desta forma, a concepção de base do Materialismo Histórico Dialético (MHD) que considera as condições de existência social, leva a pensar que a formação do ser humano passa a ser pela inserção em um determinado meio, fundamentalmente pelo trabalho que permite a reprodução da vida. “Quer dizer que o homem se externa, se objetiva no produto do seu trabalho” (DEL ROLO, 2015, p.89), trazendo presente em Marx que

o engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, [...] de modo que [...] o objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem; quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectualmente, mas operativa, efetivamente, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MAXR, 2004, p.85 apud DEL ROLO, 2015, p.89).

Marx mostra que a história do ser social inicia com a produção e reprodução da própria vida, que é o que define sua ontologia e supera as limitações biológicas, por meio do trabalho para suprir as necessidades vitais, mas também é o que supõe uma relação social. A transmissão é a reprodução social é o que "fazem-se uns aos outros, física e espiritualmente, mas não fazem a si mesmo [...]" MARX; ENGELS, 2007, p. 33). A transmissão e a reprodução social é o que implica a educação, a aprendizagem.

Dessa forma, como se disse, é clara a indicação da educação de Marx por meio da indignação e da denúncia, mas acima de tudo da teoria e da prática, da filosofia da práxis. Para Marx, o que determina a consciência é o ser social, e é na relação cotidiana, refletida, analisada na perspectiva da práxis, que a mesma se constrói. Contudo, e por essa razão, conforme Vázquez (2007), práxis não é só uma reflexão sobre a prática, mas teoria que surge da prática. Ideia defendida também por Lênin, quando concebe a teoria como conhecimento científico da realidade histórico-social, e a ela serve, com o propósito de transformar essa realidade com os fins revolucionários, na perspectiva de classe. Conforme Lênin, pode-se afirmar que, “a teoria não é exterior a prática, ao mesmo tempo em que esta última parte da produção teórica”. É Vázquez (2007, p.214) quem traz presente o pensamento de Lênin, argumentando que desde que Lênin iniciou suas atividades revolucionárias, "teve consciência de que as posições práticas na luta real envolvem posições teóricas. Ali, onde a prática se estanca, deforma

ou desvia, é preciso ver também – pois 'a subjetividade está nos próprios atos' - um estancamento, deformação ou desvio teórico”.

Nesse sentido, aportes teórico importantes foram desenvolvido por Pierre Bourdieu (1989), o qual constrói uma teoria que foi concebida como alternativa frente ao estruturalismo, permitindo levar a uma revisão da noção estruturalista de ciência dominante, que predispõe a uma explicação lógica, incapaz de pensar a política, o conflito, a luta, as crenças. Atribui-se a outro polo, representado de uma outra forma por Marx. Em seu conceito de habitus, fruto das próprias experiências de campo e das pesquisas teóricas realizadas na Argélia, Bourdieu leva a entender a lógica de um campo científico que circula no diálogo do vai e vem entre as diferentes especificidades (filosofia, sociologia, antropologia), superando a visão escolástica que se impunha, impedindo conhecer e reconhecer a verdade da prática científica. Ao reintroduzir a ideia de habitus, pondo-a em sentido prático, adequa-a como forma de tratar os problemas, ganhando em termos de inteligibilidade e construindo outra noção de ciência.

Argumenta que se estas práticas fossem capazes de se apropriar das teses em função do habitus intelectual, o que pressupõe uma epistemologia histórica, poria em evidência a pertinência prática de um discurso. É por isso que Bourdieu afirma que o conceito de habitus pode ser entendido como um princípio geral da teoria da ação, geradora de práticas, conforme as estruturas objetivas de que é produto o discurso que, ao desajustá-lo, torna-se manifesto. Entendido o habitus como gerador de práticas, a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento, por um lado, permite juntar a produção de regularidades objetivas à modalidade de práticas baseadas na subjetividade, ou seja, Bourdieu distingue a abordagem subjetiva da objetiva. Na objetiva considera que os fatos falam por si e o empirismo dá conta. Já na subjetividade, considera que a mesma privilegia o sujeito e volta seu foco para ele, ajudando na construção da liberdade do mesmo.

Na parte do breviário metodológico, apoiado por Miceli (1999, p. 29 ou XXIX), que introduz a obra *A força dos sentidos*, dedicada à construção do objeto sociológico, Bourdieu utiliza-se de duas citações que se harmonizam. Começa pela frase de Saussure "o ponto de vista cria o objeto" e prossegue com a de Marx, para quem "a totalidade concreta enquanto totalidade pensada, concreto pensado, é na verdade um produto do pensamento, do ato de conhecer". Nesse sentido, há um viés que permite a Bourdieu recuperar a tradição materialista do marxismo na linha epistemológica do positivismo francês. Miceli explica que "[...] até as categorias mais

abstratas, apesar de sua validade - precisamente por causa de sua natureza abstrata - para todas as épocas, são, contudo, o que há de determinação abstrata, do mesmo modo o produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão nestas condições [...]" (MICELI apud BOUDIEU, 1999, p. 29) o que implica percebê-las dentro dos limites dessas mesmas condições históricas.

Trazer presente a tradição marxista desde a linha epistemológica do positivismo francês, por meio de Bourdieu, traça um rumo interessante que leva fundamentos marxianos acerca do que "deriva os fundamentos lógicos da distinção teórica capital que estabelece no objeto que constrói - "mercado material - mercado simbólico"(1999, p. 37), cujo processo pode-se dizer que é o mesmo da divisão e separação do trabalho. Ou seja, na compreensão do autor, são as mesmas condições sociais que conduzem a separação e a divisão social do trabalho, as que produzem as condições sociais da produção e atividade da teoria. Sendo assim, são também responsáveis pelas teorias puras cuja possibilidade é dada, nas palavras do autor, "pela omissão da questão acerca das condições em que opera a divisão geral do trabalho"(p.37).

Relação que se pode atribuir também à escola e a seu caráter positivista que estrutura e subsidia o processo organizativo da escola sob o viés capitalista, cabendo ainda elucidar a demarcação científica produzida que incide sobre a fragmentação da ciência e do conhecimento e, ao se especializar, classificando em Ciências Exatas, da Natureza e Sociais, produz uma compartimentação do conhecimento científico, que orienta a fragmentação do conhecimento e o conseqüente distanciamento da vida em sua totalidade. Para Freitas, há explicação que se considera pertinente retomar como forma de fortalecer a necessidade de outros pilares que fundem a escola identificada com as tarefas da Classe Trabalhadora:

Ora, no capitalismo monopolista o processo produtivo foi submetido a uma fragmentação sem precedentes. Para maximizar o lucro era necessário expropriar o processo de trabalho do trabalhador, separar o momento da concepção e o momento da execução e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para esclarecer o controle do ritmo da qualidade. O trabalho é parcelado e sofre com isso, profunda degradação (Bravermann 1977). Tornando-se íntima aliada do processo produtivo, a própria ciência não poderia ter escapado a tal fragmentação (FREITAS, 2008, p.106).

Diante disso e cientes de que a escola subserviente à ideologia capitalista carrega consigo essa intencionalidade em favor da hegemonia do sistema, ocultando as contradições próprias da luta de classes, o propósito passa a ser caminhar rumo ao viés

de aproximação aos princípios que fundam a concepção do materialismo histórico dialético, que tem como cunho a formação humana.

Desta forma, ao encontrar uma distinção entre "objeto de conhecimento" e "objeto real", revela uma questão pertinente que diz respeito às condições sociais necessárias, para que uma categoria venha a exercer uma atividade teórica. Assim, argumenta o autor: o proletariado “está diretamente às voltas com a natureza” seus “operadores diretos”. Da mesma forma, os “burgueses” se ligam sobretudo com a sociedade”. Ao considerar que o trabalho teórico não é outra coisa, conforme Bourdieu, senão “a experiência de um mundo social, sobre o qual se pode agir de maneira quase mágica, por signos, - palavras ou dinheiro - quer dizer pela mediação do trabalho de outro”[...] (p. 37). Repousa então o privilégio sobre determinado setor social e oculta-se a questão das condições sociais na atividade teórica. "Não fosse assim, toda e qualquer “teoria pura” deixaria de sê-lo no mesmo momento em que abrisse lugar às determinações exercidas pela divisão social do trabalho cujo esquecimento é o que lhe dá existência” (p.37) Destaca ainda o autor os mesmos aparatos que fundam a relação que constitui a divisão do trabalho simbólico e do trabalho material, e dentre o mesmo toda a separação entre mercado material e mercado simbólico, bem como a disputa dos aparelhos simbólicos, agentes, produtos de representações que são condicionais aos diversos domínios da realidade e sua autonomização. Nesse sentido, cabe elucidar:

A incapacidade de pensar a prática como algo distinto da pura execução impede sua incorporação à teoria, fazendo com que a orientação objetivista passe a transformar em enteléquias os objetos construídos pela ciência - "classes sociais" - “estrutura”, “culturas”, “modo de produção” etc. impingindo-lhes uma eficácia social que dispensa os sujeitos concretos responsáveis pelas ações históricas (p.39).

Nota-se que nesta dimensão está inserida a tarefa de “dissimulação e transfiguração das relações de classe” (p.38). Esta é tratada de outro modo, outro ritmo, passando pelo cumprimento que passa por requerer um trabalho institucionalmente organizado pelas instâncias do campo simbólico. Para o autor, sendo capaz de “findar a idolatria da natureza” [...] que bloqueia a constituição da natureza como matéria-prima e a constituição da ação humana como trabalho” (p.37). São essas, para o autor, as condições que permitem que se atribua a função da dissimulação das relações sociais vigentes a agentes simbólicos que, em última análise, naturalizam, legitimam, consagram a ordem vigente, ideologizando-a. Estas podem ser entendidas como um conjunto orquestrado, ou mais que isso, “um sistema de relações e objetivos fundado na

produção de bens simbólicos cuja distribuição desigual resulta do passivo de lutas entre os grupos e/ou as classes” (p. 38). Tendo presente essas premissas, Bourdieu trata de correlacionar o domínio das estruturas ao domínio das práticas através do habitus. O modo de conhecimento praxiológico, o qual “tem por objetivo não apenas o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre estas estruturas objetivas e as disposições estruturadas pelas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” [...] (p. 39).

Chama-se ainda atenção para o que sucede, se não for capaz de pensar a práxis social em termos de que esta se absorva de influxos permanentes ou de modo que ela crie uma certa “personificação dos coletivos”, atribuindo aos grupos ou instituições disposições que só podem ser constituídas nas consciências individualizadas. Desta forma, Bourdieu adere à sentença de Marx, quando diz que “as coisas da lógica não devem ser tomadas pela lógica das coisas”.

Bourdieu ainda concebe que as práticas resultam da relação dialética “entre uma estrutura por intermédio do habitus como *modo operandi e uma conjuntura* entendida como as condições de atualização deste habitus que complementa o movimento das estruturas exteriores, enquanto as práticas exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas” (p.40). Nesta propositura, “o habitus vem a ser um princípio operador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e as práticas” (p. 40).

O conceito de habitus passa a ser fundamental como *princípio mediador*, se quiser que as representações coletivas não se nutram de bases artificialistas em suas ações coletivas. Quando se busca na “tomada de consciência uma espécie de cogito revolucionário, o único capaz de dar existência e constituí-la como classe para si” (p. 40). Nesse sentido, “o habitus passa a ser o “fundamento mais sólido e melhor dissimulado da integração dos grupos ou das classes”. Esse passo é necessário aos que entendem a ação revolucionária, a qual não se dá sem a questão das contradições econômicas e sociais da tomada de consciência social.

Conceitos estes em que Bourdieu provoca importantes rupturas diante do estruturalismo. Uma delas é a ideia de ciência pura, autônoma, que se desenvolve de acordo com sua lógica interna, a comunidade científica. Outra, é a visão de mundo científico como um mundo de intercâmbios generosos. Questiona a visão ingenuamente idealista do mundo científico como comunidade solidária, a qual, na realidade, se configura como competitiva. Constata que a maioria dos analistas ignoram

a autonomia do campo e ressaltam o problema da pressão exercida sobre o mesmo. Entretanto, para o autor, uma das características que mais diferencia os campos é o grau de autonomia e, a partir dali, a força e forma de direito de admissão. Afirmar, porém, que a especificidade do ofício do científico tem como eixo, a aquisição de uma estrutura teórica extremamente complexa, capaz de ser formalizada e formulada.

Como foi visto, Bourdieu, como profundo conhecedor do pensamento sociológico, fez uma sociologia muito própria, uma vez que atribuía a ela o papel de romper com o senso comum e construir o fato social, dotado de um raciocínio e de um procedimento próprio. Ao repudiar as formas conservadoras não-críticas de registro, que deixavam de focar as diferenças, mostrava que as desigualdades culturais que deixava distantes os indivíduos dos bens culturais e escolares legítimos, não tinham outro conteúdo nem outra dimensão que a raridade dos meios de apropriação.

Assim, para Bourdieu, o consciente transcendental para superação dos limites das ciências sociais está em “*historicizar os sujeitos*”, ou seja, tomar consciência de si, o que implica em conhecimento dos pressupostos históricos, contribuidores na construção do *fato social*. Passa por adotar procedimentos, perspectivas e raciocínio próprio, a partir de proposições que empiricamente são investigadas, trazendo presente a abordagem subjetivista que privilegia os indivíduos e volta o foco para os sujeitos.

Neste contexto, para cercar estudos em relação à Educação do Campo, torna-se necessário compreender um conjunto de ações em condições determinadas e situar historicamente o objetivo do nascedouro deste movimento, assim como, traçar elementos de seu conteúdo sócio-histórico e político. Assim, se a ciência social é construção social, o papel das ciências sociais passa a ser também construção social. Então, mais que descrever, é preciso elaborar, mais que verificar, investigar, mais que denunciar, propor resignificando o próprio objeto de estudo, tanto no conjunto da realidade social ampla, como no espaço local, do microcosmo social.

Entende-se que as ciências sociais devem participar centralmente na problematização dessas questões, numa tentativa de quebrar a linearidade como tem sido abordado o conhecimento científico, procurando construir um relativo distanciamento da realidade, para permitir uma intervenção mais crítica e qualificada nos debates cotidianos. O reconhecimento de que a ciência é apenas uma das linguagens acerca do mundo, possibilita uma formação mais ampliada e a noção de que, antes de tudo, são seres humanos, produtores de cultura. O aprender a pensar é tarefa de todos que constroem conhecimento e domínio de um discurso crítico, além de ser uma

exigência para a tomada da consciência de classe, é uma característica da humanidade que se desenvolve ao longo da história.

Ao indagar sobre o que é conhecer ou como se conhece, pode-se levar à busca de respostas à questão das teorias do conhecimento no campo e aos elementos de análise capazes de instrumentalizar e apontar caminhos (método) para, a partir daí, estruturar o fazer pedagógico propriamente dito. O procedimento pedagógico condutor da produção e difusão do conhecimento, neste contexto, é um referencial que orienta e encaminha para a estratégia de construção do conhecimento e da formação humana. Implica, por sua vez, compreender que se impõe a organização coletiva em torno de um debate profundo e permanente acerca do conhecimento e do método de conhecer. Além disso, por si só, pelo movimento dialético que gera no fazer-se, um objeto nunca é verdadeiramente explicado, sem que se estabeleça o conjunto de relações do qual é produto e processo, requerendo um cuidadoso recorte que, ao mesmo tempo que focalize o objeto, não o isole das inúmeras possibilidades de relações pelas quais se compõe, por assim dizer, a totalidade na qual se insere.

Tratar do conhecimento como categoria da totalidade é se referenciar pelo pensamento de Marx, para o qual um objeto nunca é verdadeiramente explicado sem que se estabeleça o conjunto de relações do qual é produto e processo. Trata-se de um princípio fundamental da dialética: a totalidade, para a qual tudo se relaciona. Conforme Ciavatta (2001), “[...] a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais” (p.123). Prossegue a autora: “No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (p.123). A dialética da totalidade (KOSIK, 1976) é uma teoria da realidade onde seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Com base em Kosik, pode-se dizer que “[...] a totalidade concreta, não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo”(p.123). Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitação de um objeto delimitado em pesquisa, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Indagações sobre o que é a realidade e sobre o modo como se a percebe, tem gerado indagações no sentido de uma concepção complexa e dinâmica do conhecimento

humano. No caso do presente estudo, trata-se de responder ao desafio da complexidade do seu próprio objeto, ou seja, a necessidade de encontrar indicativos conceituais e metodológicos para avançar na leitura de mundo contextualizada e consistente, compreendendo a condição existencial e atualizando-a na condição imanente ao “fazer-se classe”, em que se veio insistindo apoiados em Thompson. Paradoxalmente, Marx e Engels propuseram também a premissa: “Na sociedade socialista, o trabalho e a educação estarão combinados, de tal forma que se assegurará uma educação politécnica muito variada, bem como uma base prática à educação científica” (1978, p. 98).

É assim que, para a concepção MHD, a base do conhecimento encontra-se no mundo material, cuja percepção e a observação direta representam o imediato, após uma longa análise das partes que compõem a “totalidade”, entendidas como sínteses de múltiplas relações entre as partes. Desta forma, pode-se através do pensamento com base na abstração e na generalização, mediado pelos conceitos e categorias, compreender finalmente o concreto pensado. Marx detalha, através de um exemplo prático, o viés do concreto pensado, o qual é aqui transcrito, por considerá-lo expressivo:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão de classes, sua repartição entre cidades e campo [...]; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e consumos anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim em Economia, por exemplo começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graça a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento que isto é falso. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado as classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo; o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão de trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc, não é nada. Assim se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstração cada vez mais tênue até atingirmos determinações as mais simples (apud NETTO, 2011, 41-42).

O método formulado por Marx, na descrição de Netto (2011), permite superar o mundo da “pseudoconcreticidade”, ou seja, sair da aparência e chegar na essência, nas contradições efetivas que movem a realidade, as relações entre as pessoas, grupos e classes. Os trabalhadores representam o ponto de vista privilegiado para observação de uma visão de mundo mais apta para dar conta de explicar melhor as contradições e os limites, com os quais com Löwy 2009 reafirma:

Em nossa hipótese, o observatório mais alto é o ponto de vista do proletariado [...] os mirantes situados em níveis inferiores correspondem aos pontos de vista das outras classes ou frações de classe, que se distinguem não somente pelas diferenças de altura, mas, também, às vezes pelas diversidades de posições sobre uma mesma plataforma: a mesma paisagem pode ser assim percebida sob ângulos distintos e complementares [...] Existe, enfim, uma parte da paisagem que é visível de todas as alturas: é a “zona do consenso” entre os diversos pontos de vista, geralmente limitado ao nível mais imediato, mas “terra-a-terra” do conhecimento (a bastilha caiu no dia 14 de julho de 1789) etc. Esta metáfora nos parece particularmente operatória, porque ela permite também “mostrar” (de forma imaginária) que: não existe visão de paisagem que não esteja situada em um observatório determinado [...] (p. 247-248).

Desta forma, Marx distingue o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento, ou seja, do conhecimento operado pelo sujeito. Sugere-se que se comece pelo “real e pelo concreto”. Aquilo que vai aparecendo como dados provindos da análise, ou outros elementos abstraídos e assim progressivamente até se chegar a conceitos que remetem às determinações, as mais simples. NETTO (2011, p. 42) explicita este processo, que este é o caminho trabalhado por Marx ou o método, se assim se quiser chamar.

Em um sentido mais específico, considera-se esse o posicionamento de Marx:

[...] A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori”. (Karl Marx). Prefácio à 2ª Edição de O Capital. Londres, 24 de janeiro de 1873. (apud NETTO, 2011, p. 41-42)

Pelo que se acabou de expor, e pela ontologia marxista, bem como pelos argumentos de Bourdieu, pode-se afirmar que os sistemas de objetivação da ciência são formas históricas, cujas razões últimas devem ser procuradas na luta de classes, a qual delimita uma posição própria no debate sobre as diversas concepções de conhecimento, mantendo-se distante, tanto de uma concepção que confere uma unicidade ao conhecimento da natureza, quanto de uma concepção relativista. Contra a primeira, se bem que se resgate dela a *objetividade* como um valor a ser perseguido pela ciência, o materialismo histórico-dialético afirma que tanto a matéria quanto a linguagem de que se serve a ciência são já “produtos sociais”, condicionados, desde sempre, por uma forma particular de trabalho, o que inviabiliza a existência de um método universal,

capaz de posicionar o objeto científico de modo absoluto. Desta forma, pode-se afirmar que o materialismo dialético não é só método [...]. Ele é também uma teoria, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade. Não só teoria, pois não escaparia do dogmatismo das teorias clássicas da filosofia do conhecimento. Não só método, pois perderia o estatuto de ciência que precisa de um objeto. Um remete ao outro. É o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento.

Para Freire, este é também o esforço que se precisa realizar, ao propor ao povo sua situação existencial concreta, como algo que o desafia e, para isso, precisa ser entendida dentro da totalidade. Isto exige uma metodologia cuja análise crítica possibilita reconhecer a interação das partes. E, pode-se perguntar, por que o povo não capta as contradições dentro de uma totalidade, por que estes antagonismos não são vistos em sua realidade, porque as "situações-limite" não são identificadas em sua globalidade, ficando estas nas apreensões das manifestações periféricas? Freire chama atenção para a desconexão fragmentadora dos processos. Aponta que a questão fundamental está, em faltando aos homens uma correspondência da totalidade, captando-a aos pedaços, faltarão nexos para a compreensão crítica da mesma. Faltará a "interação constituinte", levando o povo a não reconhecer esta interação. E não podem conhecê-la, explica Freire, pois seria necessário partir do ponto inverso. "Isto é, lhes seria indispensável ter uma visão de totalidade do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais clareza à totalidade analisada" (1978, p. 96).

A questão fundamental, neste caso, está em que faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não conhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter uma visão de totalidade do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (p. 96).

Assim, a captação e a compreensão da realidade refazem-se ganhando um nível não existente antes. "Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os

esmagasse” (p. 96).

Retoma-se o conceito de totalidade na perspectiva de Kosik (1976, p.35-36), ou seja,

[...] totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...]. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta, que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de coisa mística, ou coisa incognoscível em si.

Mediante este pressuposto, trazendo para a Educação do Campo esta premissa, a mesma precisa ser pensada a partir de sua materialidade de origem, cuja luta os Movimentos Sociais do campo foram construindo, em sua cotidianidade, a partir da tríade “campo, políticas públicas e educação”. Assim, junto à luta, os sujeitos sociais precisam teorizar, investigar, propor. Um dos exemplos é com relação ao próprio conceito de campo/campesinato, o qual é preciso tê-lo como espaço contraditório. Sendo assim, é preciso inserir-se num paradigma que questiona o próprio modelo e que constrói componentes de um novo espaço, tempo e lugar. Outro aspecto é da concepção de educação, ainda, predominantemente tecnicista, alienadora e transmissiva, qual se confronta com o que se está construindo.

Desta forma, é necessário investir em processos densos de reflexões coletivas em torno de um certo eixo condutor, tecido num conjunto de lutas mais amplas e ações sociais, de modo a caracterizar uma prática social, reflexionando as práticas, favorecendo as condições de análises, necessariamente coletivas, projetando “momentos” que suscitam outros “momentos” capazes de reconduzir limites, re-afirmar princípios, convertendo-se numa luta teórica e metodológica praxica comprometida com o processo em estudo num habitus que passa a ser gerador da prática social revolucionária.

A vigilância epistemológica que cada agente pode exercer, que permitiria adiantar as possíveis oportunidades de equívocos e, mais que aplicar a prática científica, pôr em dia, cientificamente, as condições sociais de construção dos sujeitos implicados. Em síntese, é preciso dar passos rumo à construção do pensar político e do fazer pedagógico, sendo ocupante de certa posição, no caminho da construção, afirmando-se na base epistemológica a serviço da emancipação da classe trabalhadora.

O estágio em que se encontra o processo desencadeado chama também para a afirmação do debate conceitual e operativo das práticas educativas, do papel da escola na interação com a vida, com as matrizes pedagógicas do trabalho da luta social, da organização coletiva, da cultura e história, com o conhecimento que não pode separar teoria e prática, com os sujeitos na construção de novas relações coletivizadoras, com novas formas de organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar, com a vivência do princípio educativo do trabalho, com os instrumentos de formação e produção do conhecimento a serviço dos povos do campo, dado pelo desafio formativo, que é capaz de juntar conhecimento rigoroso da realidade com juízo de valores, em busca da sabedoria, conforme ensinam os Movimentos Sociais.

Assumir a dimensão que vem sendo tratada, a qual estabelece o vínculo entre conhecimento e realidade na perspectiva interventora, apresenta, em nossa concepção, o dinamismo intrínseco próprio do materialismo histórico dialético, que não é linear, mas traz presente antagonismos e contradições. A dimensão processual e a conexão com a realidade poderão levar à compreensão da totalidade que os processos objetivos, em suas conexões e sua historicidade contraditória, constituem-se no decurso de seu desenvolvimento. É nesta perspectiva, que os objetivos educativos relacionados ao conjunto das dimensões do Ser Humano se formulam, podendo ter, na concepção freiriana, como prática da liberdade, uma frente de referência teórico-metodológica.

Considerando os povos do campo, sujeitos da construção da Educação do Campo, num momento em que as “situações limite” acirram-se, dadas as estratégia de investida do capital indo a passos largos para o campo, é preciso que se aprenda, em meio à ideologia, aquilo que se configura como obstáculo à emancipação e se os transforme em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelados assim, como realmente são: dimensões reais e históricas de uma determinada realidade, possíveis de serem modificadas, na luta feita por sujeitos coletivos, sabendo que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2000, p.81).

Mediante esta perspectiva, emerge inerente à discussão de projeto político, a dimensão ontológica do ser humano. O que se quer dizer é que o ser humano que se produz a si mesmo é, ao mesmo tempo, produto da história e construtor da história: sujeito de práxis. Um ingrediente que seria capaz de produzir sujeitos de uma cultura, no devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser uma sociedade a serviço da classe trabalhadora empobrecida, que se contrapõe ao projeto de fortalecimento do capital.

Esta proposição contribui para o avanço de consciência que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos do tempo atual, e por meio deste envolvimento, ir avançando na possibilidade de "*fazer-se classe*" (THOMPSON, 1887a).

Neste viés e em busca de aferir um olhar sobre a experiência, busca-se ainda compreender, a despeito das necessidades históricas, tendo em vista o quadro social em que se inscrevem as necessidades produzidas pela luta de classe, qual a contribuição que a ação educativa escolarizada produz no projeto identitário a serviço do proletariado do campo, e em que medida a escola transgride o contexto conformador, vinculando-se ao projeto contra-hegemônico de desenvolvimento, de cunho revolucionário transformador.

4.2. MATRIZES FORMATIVAS DA ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA

O escrito deste item adentra em prerrogativas, dando pistas metodológicas que poderão inferir no contexto da escola do campo da classe trabalhadora, sobre o qual estão presentes os anseios do projeto revolucionário histórico da classe. Neste sentido, é o conhecimento histórico (não qualquer conhecimento, mas o identificado com o recorte de classe) que ajudará o proletariado a desvendar, na historicidade, as contradições que fundam a sociedade de classe. Por outro lado, é preciso perceber que a escola, por ser portadora de visão de mundo, concepções, conhecimentos e sonhos das novas gerações passa é disputada, mas é também cimento de um projeto político do futuro, uma grande ferramenta de que não se pode abrir mão na luta de classe.

A discussão da Educação do Campo, e, acima de tudo, considerando a premissa que originou seu conceito, passa por reconhecer “[...] um atual estado de coisas, produzidos pelos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta condição de falta”(CALDART, 2008a, 152). Esta proposição contribui para o avanço de consciência que leva os sujeitos a se inserirem nos embates políticos de seu tempo e, por meio deste envolvimento, irem avançando na possibilidade de *fazerem-se classe* (THOMPSON, 1887).

Se a Educação do Campo suscita a construção de uma proposta que tem em sua essência componentes desta matriz formadora, desafia a compreender o que significa pensar uma escola que, sua proposição curricular, transgrida os modelos liberais e

caminhe na perspectiva de ajudar a avançar a consciência política de classe, sabendo que esta não se dará fora da organização. Trazendo presente as contribuições de Moisey M Pistrak (1981), educador russo (1888-1937), o desafio está em construir uma escola que não tenha seu fim em si mesma, mas na classe trabalhadora, precisando a mesma estar `a serviço da revolução social. O pensador ensina que o papel da escola da classe trabalhadora é exatamente mostrar a natureza da luta de classe.

Para o autor, “[...] é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (PISTRAK, 1981, p.11). Isto requer pensar outra escola que supere a égide capitalista, e que tenha por base uma pedagogia com clara intencionalidade que se traduza, seja no plano de estudo, prevendo a auto-organização dos estudantes à coletividade, à democratização das relações, à vivência de um ambiente educativo, formador do novo ser, o qual, consciente de seu tempo, por meio da escola, torna-se, desde já, construtor de outra história, enquanto também constroem-se como sujeitos interventores.

Certos de que é necessário reavivar os referenciais da emancipação humana e de um projeto identitário da classe trabalhadora, busca-se, por meio da escola e demais agências formativas, novas formulações que se tornem capazes de incidir sobre a luta de classe e no desocultar da mesma, constituir formas de consciência para o atual momento histórico, sobremaneira neste estágio de densas disputas, principalmente tomando às gerações vindouras. Nesse sentido, ao longo deste escrito, apresentam-se nuances de um experimento, em sua dimensão político-pedagógica, na perspectiva de pensar reflexiva e criticamente a indagação: que formação é necessária para o projeto formativo da classe trabalhadora? De modo geral, é preciso reavivar o papel da Educação do Campo em relação aos confrontos que emergem com força neste momento e tomar os desafios políticos organizativos que esta realidade impõe, para que se continue firmando uma atuação, como parte do projeto histórico da classe trabalhadora.

Acredita-se que o estudo dessas experiências permita ampliar o debate a respeito desta indagação e a necessidade de resgatar a função social da escola da classe trabalhadora, tendo em vista o movimento gerado pela Educação do Campo, com viés de luta de classe. A proposta curricular, necessariamente vinculada à realidade da vida, no sentido de transformação social, e o conjunto de valores humanizadores revolucionários da classe trabalhadora podem ser ampliados pela relação de coletividade, vivência do princípio educativo do trabalho, da auto-organização, do diálogo intrínseco com a realidade, construindo também por meio da escola,

instrumentos formadores das gerações que emergem, uma vez que se sabe que a contra-hegemonia é sempre uma relação a ser forjada pelo caráter educativo das massas.

Permeado por uma perspectiva da formação humana, torna-se a experiência do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak - Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná⁸⁰, a qual traz em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em sua prática pedagógica cotidiana, componentes formativos inovadores, fortemente identificados com a luta de classes e com a construção do projeto revolucionário à classe trabalhadora. Dentre os componentes, pode-se destacar: a) o diferencial de organização curricular por Ciclos de Formação Humana, o qual tem o propósito de “(...) romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade”; b) a Organização Curricular por meio do Complexo de Estudo, proposição desenvolvida por Pistrak e outros pensadores soviéticos, como um método de pensar a escola vinculada à vida; c) a auto-organização dos estudantes com a participação direta e ativa, seja dos educandos ou da comunidade educativa, como também do núcleo de educadores, todas as instâncias, que além de garantirem momentos próprios de discussão, são representados no Conselho de Classe Participativo; d) a ampliação e qualificação nos espaços de avaliação e de discussão do processo educativo, desde o diagnóstico da realidade à aprendizagem com olhar para o desenvolvimento omnilateral dos educandos.

Como as demais Escolas Itinerantes do MST/PR, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak está implementando, como experimento, o princípio metodológico curricular dos Complexos de Estudos, sendo, na opinião dos seus sujeitos, uma das formas legítimas de desenvolver uma escola comprometida com a emancipação dos trabalhadores. Sabe-se contudo, que qualquer processo formativo que aconteça terá como ponto de partida o que existe. Daí a importância do estudo, da análise rigorosa da realidade, da referência teórica consistente e do rumo que se busca atingir.

Cabe reafirmar, no dizer dos sujeitos que, na perspectiva da formação humana, os ciclos de formação humana articulados por meio do *Complexo de Estudo* foi a forma que a escola adotou para fazer a formação anunciada nas matrizes pedagógicas presentes na concepção de educação do MST. Encontra-se no Projeto Político-Pedagógico da escola:

80 As Escolas Itinerantes estão localizadas nos acampamentos do MST e possuem estrutura pedagógica e assessoramento legal através da Direção, Secretaria, da Escola Base (Col. Iraci Salete Strozak). Como já se disse, a Escola Itinerante, se encontra num espaço (território) da Reforma Agrária. No Paraná, as escolas, (momento são 10 unidades), foram aprovadas pelo Parecer nº1012/03 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Resolução nº 614/2004 da SEED/PR.

Na tentativa de buscar um processo de formação humana é preciso criar novas necessidades nas escolas e nos sujeitos do assentamento e do acampamento do MST, ampliando o ambiente cultural e social, que em nossa compreensão significa assumir a formação na escola nas seguintes matrizes pedagógicas para realizar: Pedagogia da Luta Social; Pedagogia da Organização Coletiva; Pedagogia da Terra; Pedagogia da História⁸¹, tornando-as práticas e constituindo a escola em movimento. (PPP, 2008, 2009, p.1).

Encontra-se, como componente essencial presente nos documentos que orientam a prática educativa, princípios da formação humana, a qual exige da escola outras relações que vão na contramão das constituídas no interior dos sistemas de ensino das instituições escolares capitalistas. É neste sentido, que os ciclos de formação assumem um papel fundamental, uma vez que são eles que possibilitaram a dinamização dos processos e alteração das práticas de submissão, de classificação e exclusão fortemente inseridos nas escolas como componentes de qualificação do ensino. Em depoimento Hammel, a educadora da escola, argumenta:

O Ciclo de Formação Humana e os Complexos de Estudos são as formas que os Sem Terra encontram para colocar em prática os princípios filosóficos e pedagógicos construídos na luta deste povo, buscando romper com a lógica reducionista, presente na proposta destinada às escolas, ainda sendo escolas do campo. Apesar de todos os avanços propostos, a efetivação é comprometida pela falta de compromisso dos órgãos executores que não garantem as condições necessárias. Uma leitura mais apurada nos revelaria que este projeto ameaça a estrutura capitalista, reafirmada, mesmo que de forma velada, pela política educativa estadual (HAMMEL, 2013).

A adesão aos Ciclos, muda a forma de compreender o educando nas suas fases da vida e diante desta, a relação com o conhecimento. O educador assume o ciclo todo, podendo compreendê-lo e buscar intervir com mais propriedade. Assim, olhar esta dimensão da experiência leva a compreender que, na medida em que a escola se constitui a, também os educadores iam se formando. O conteúdo, o método, a avaliação da prática pedagógica, passam a ser centrais, transformando de forma radical a escola em busca de atender às fases (ciclo de vida) em que o educando se encontra. Passam a ser: "uma nova escola que se constitui com educandos e educadores formados a partir de vivências de suas necessidades" (HAMMEL; ANDREATTA; SILVA, 2007, p. 97).

81 Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990- 2001. Cadernos de Educação nº 8, edição especial, ITERRA, 2005.

O conteúdo da escola passa a ser elaborado a partir da realidade dos estudantes assentados. "A gente conversava com os pais nas casas, quando eram feitas visitas, e também todas as vezes que estavam na escola, e eles vinham bastante" (p.97). O movimento de estar junto às famílias levava os educadores a ressignificarem seus conteúdos e a se embrenharem no método dialógico. "Os professores visitavam as casas dos pais dos alunos, tendo com eles uma conversas informal sobre vários assuntos: dificuldades na agricultura, a questão da água, etc. Fazia-se reunião no final de cada bimestre e discutia-se o que seria trabalhado no próximo bimestre [...]". Este desenvolvimento que tinha como referência a metodologia freiriana foi fundamental para o estágio mais adensado que a experiência assumiu no andar do percurso. Dentre um dos aspectos fundamentais, desse momento vivido pela experiência, foi o aprendizado do planejamento coletivo por parte dos professores, que permitia avanços na interdisciplinaridade. "Elaborávamos um cronograma para trabalhar nas diversas disciplinas. Exemplo: em biologia e em geografia a questão do meio ambiente, devastação" (p.97- 98). A interdisciplinaridade tornava-se um debate recorrente que permeava a centralidade dos debates dos professores: "A interdisciplinaridade acontecia na medida em que juntos, os professores planejavam suas aulas considerando os sujeitos a quem se destinavam os conteúdos, a comunidade em que estavam inseridos e os resultados desejados" (p. 98). Outro aspecto que aparece com grande destaque é o avanço no envolvimento e pertença dos educandos, como também maior apropriação do conhecimento e criticidade. Este aspecto passa a ser também essencial quando, se trata de pensar a escola sob o princípio da formação humana.

Outro elemento a ser elucidado é a avaliação, que passa a ter um novo caráter, não de atribuição de valores, mas de diagnóstico e intervenção formativa e especialmente de rompimento da seriação. Na voz dos Sujeitos "a avaliação neste colégio considera o educando sob todos os aspectos, envolvendo sua vivência." [...] a nota não mede o saber, simplesmente porque o saber não é mensurável, não é uma coisa material que tenha peso e medida" (p. 104).

Para construir um novo jeito de avaliar, primeiramente o coletivo pedagógico pensou em um caderno de registro em cada turma. Esta prática aconteceu durante os anos de 2000 a 2004. Era um caderno onde constava o nome dos educandos e, durante as aulas, os professores observavam em suas disciplinas critérios preestabelecidos coletivamente, fazendo anotações. "O caderno ficava sobre a mesa do professor e o educando poderia acessá-lo, quando tivesse interesse. Quando os pais

vinham para a escola, mostravam-se as anotações"(p. 105). Esse instrumento dava conta de ter uma descrição mais precisa das situações que permitiam voltar o olhar aos educandos em sua integralidade, para além de aspectos cognitivos, o que, normalmente, nas escolas, nem esta dimensão consegue ser contemplada com profundidade.

Na experiência em questão, o professor coordenador fazia um resumo do que os outros professores haviam escrito no caderno e isso era passado para o boletim escolar. Mais tarde, optou-se por um boletim impresso, onde os educadores assinalavam os critérios preestabelecidos e a seguir registravam as notas relativas às disciplinas, visto que as mesmas eram uma exigência do sistema da rede estadual. Contudo a complexidade e a troca de professores foi deixando inviável a proposta. No ano de 2005, aprofundou-se o instrumento. "Passamos a utilizar um caderno de anotações e observações feitas no Conselho de Classe, pelo professor coordenador. Estas eram repassadas aos educandos, que faziam uma discussão em sala e sugeriam mudanças, procurando uma melhora individual e coletiva" (p. 105).

Entretanto o Conselho de Classe, para além de ter como preocupação tão somente a avaliação da aprendizagem, passa a constituir-se "como um espaço-tempo, participativo e democrático, com a finalidade de avaliar e diagnosticar o processo ensino-aprendizagem no conjunto da escola" (p. 106). No material que sistematiza o processo, encontra-se a seguinte manifestação dos educadores, ao reportarem-se à avaliação: "Para nós avaliar é parar, olhar o que foi feito e como foi feito, tendo como referência os objetivos propostos" (p.106).

Contudo caminhar no conceber desta proposta significa ter presente o olhar dos diferentes atores envolvidos no processo, considerando as diferentes instâncias e papéis de cada uma das mesmas. O Conselho de Classe, juntamente com o Conselho Escolar, são os dois principais instrumentos que possuem o papel de avaliar o processo pedagógico da escola, considerando seu todo. Neste sentido, o grande aprendizado foi "desencadear um processo participativo, responsável, onde buscamos o desenvolvimento integral [...]" (p.207). Ressalta-se o olhar da coordenação: "Para isso foi necessário observar alguns elementos tais como: disponibilidade, humildade, reflexão, coragem, respeito, entusiasmo, desejo de aprender, participação, assiduidade. Apontando caminhos, sugerindo, desafiando-nos sempre mais" (p.207).

O desenvolvimento do Conselho de Classe pode ser definido, considerando três momentos, os quais ainda hoje estão em vigor: **Primeiro Momento:** Os educandos realizam uma autoavaliação de todo o processo de aprendizagem obtido

durante o bimestre e fazem também uma avaliação relativa ao desempenho de todos os envolvidos, desde os serviços gerais, merendeira, equipe pedagógica, equipe administrativa, professores, transporte e direção da escola. Essa avaliação não se restringe somente à parte funcional, mas também à estrutural, bem como aos recursos materiais necessários e ao bom funcionamento da escola. **Segundo Momento:** Ao término do bimestre é feito um *pré-conselho* com professores, no qual os professores coordenadores de turma escrevem nos cadernos as anotações que não haviam sido contempladas anteriormente. **Terceiro Momento:** Na semana seguinte, reúnem-se direção, equipe pedagógica, professores coordenadores de turma, professores que estejam em hora atividade, Conselho Escolar funcionários e educadores da turma, quando em círculo, cada educando lê sua autoavaliação, que é comentada na perspectiva de tecer responsabilização pelos demais colegas e também os professores leem o que esta nos registros anteriormente preparados.

O Conselho Escolar, que é composto de pais, representantes de educadores, de educandos e de lideranças da comunidade ligadas ao Movimento Sem Terra, foi outro diferencial que demonstra a pertença da escola pelos seus Sujeitos. O Conselho Escolar, na voz dos seus Sujeitos, "reveste-se do Coletivo" na sua forma de organização e é nessa perspectiva, que inúmeras ações foram realizadas, como protestos e manifestações por causas escolares e comunitárias, junto às instituições públicas, no sentido de assegurar condições mínimas de oferta do ensino público de qualidade, como, por exemplo, a solicitação para que a escola recebesse água através de rede pública e não fosse atendida por caminhões-pipa, para suprir suas necessidades básicas. Por isso há necessidade de considerar o Conselho Escolar dentro da perspectiva de uma organização de caráter político, que valoriza também o Sujeito do campo e da comunidade escolar, além de atender às características de gestão, a organização de familiares ou pais e mães dos educandos, a organização dos estudantes, dos funcionários, educadores, pois estes indicam formatos políticos. O resgate das lutas por direitos civis, políticos e sociais no país também emerge de um debate sobre a construção da luta maior e fortalece as relações comunitárias. Nisso, é uma constante a proposição para que o professor participe da instituição escolar e, ao conhecê-la, possa ir construindo pertença, comungando das mesmas concepções, ou seja, possa analisar as condições existenciais desses Sujeitos, compreendendo seus enfrentamentos políticos e as lutas sociais na história.

Considera-se que este processo significa ter o ser humano como o centro, em contraposição ao modo de produção capitalista, na sua expressão no campo, sob a forma do agronegócio. Nesse bojo nasceu a discussão e implementação do Projeto Político Pedagógico fundamentado nos Ciclos de Formação, experiência já realizada em alguns lugares como Porto Alegre e Belo Horizonte. Buscando uma forma de fazer escola que suprisse as reais necessidades dos estudantes, iniciou-se a discussão sobre o Ciclo de Formação.

O Ciclo de Formação constitui numa nova concepção de escola, na medida em que encara a aprendizagem como direito de cidadania propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes reunidos pelas suas fases de formação [...]. As professoras e professores formam o coletivo por ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada [...]. O conteúdo escolar é organizado a partir da pesquisa socioantropológica realizada na comunidade [...]. A partir dessa pesquisa reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com os professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola (KRUG, 2006, p. 17).

Neste fazer diferente, considerando as contradições do próprio sistema capitalista, as escolas já vinham experimentando algumas tentativas de democratizar suas práticas, especialmente no que se refere à participação dos coletivos, seja de educadores e estudantes e nas formas avaliativas, rejeitando a meritocracia e o ranqueamento, adotando formas mais igualitárias de distribuição de carga horária entre as disciplinas e incorporando a cultura e a arte como elementos centrais na formação humana.

Assim, os ciclos são uma tentativa de ajudar a compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento omnilateral do sujeito em seus diferentes ciclos da vida. Veja-se como a escola se organiza curricularmente buscando, respeitar e reconhece a vida em suas fases:

Tabela 1. Ciclo de vida humana e idade correspondente

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO	IDADE
INFÂNCIA	I	4 anos 5 anos
	II	6 anos 7 anos 8 anos

PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III	9 anos 10 anos 11 anos
ADOLESCÊNCIA	IV	12 anos 13 anos 14 anos
JUVENTUDE	V	15 anos 16 anos 17 anos

Fonte: PPP, 2009, p.35

O novo modo de pensar exige definição de princípios, metas, conhecimentos próprios, de acordo com as idades, principalmente aos grupos de *idade ciclo*. Se estiver numa lógica de seriação, pode-se enquadrar o processo de ensino em sequências anuais, semestrais ou, ainda, bimestrais. Contrariamente ao que ocorre nos ciclos, os tempos têm outra dinâmica, mais extensa e ressignificada a partir das temporalidades ou da condição humana do interagir socioantropológico (os tempos da vida). Os ciclos da vida são processuais, pois não cessam na prescrição ou no conceito final sobre as vivências conquistadas.

Na experiência, a organização curricular em Ciclos de Formação Humana prevê os chamados *agrupamentos referenciais e os reagrupamentos*. Os agrupamentos referenciais são a turma de origem, onde os educandos são matriculados e os reagrupamentos são novas turmas constituídas sempre que houver demandas pedagógicas. O processo de agrupar e reagrupar coloca a escola em movimento, passando por dar centralidade aos Sujeitos aprendentes. Forjam-se processos onde nada se cristaliza e o inacabamento de Freire passa a ter sentido. Isso inclui educandos, mas também educadores, profissionais, viabilizando o aprendizado e o desenvolvimento de todos. Passa-se a pensar uma escola que cria e re-cria espaços e tempo de aprender, bem como relações e conhecimentos. No reagrupamento, os educandos permanecem a maior parte do dia e da semana para construção do conhecimento e das relações próprias de sua idade.

Além do agrupamento referência, por idade, os educandos poderão vivenciar reagrupamentos que ocorrem entre as diferentes idades, no mesmo ciclo e entre os diversos ciclos. Quando ocorre no mesmo ciclo, é chamado de agrupamento horizontal e o reagrupamento vertical, entre sujeitos de diferentes ciclos. Assegura-se assim que os educadores possam trabalhar com as necessidades específicas, considerando toda a potencialidade de desenvolvimento de cada grupo. O reagrupamento poderá se dar em

torno das necessidades e das potencialidades, considerando que um aprende na relação com o outro, com o meio, com o objeto a ser conhecido (no caso, o conteúdo), num tempo e espaço para ser, para possibilitar novas relações com outros sujeitos, sejam seus pares ou os educadores. Consideram-se essenciais todos os tempos, potencialidades e necessidades, e esta é uma forma de garantir um movimento onde todos avancem ou se sintam desafiados para tal.

Há ainda outro critério previsto na proposta, que diz respeito a quem não atingiu os objetivos do ensino, trata-se da *Classe Intermediária*. Consiste em uma turma entre um ciclo e outro, por tempo indeterminado, tendo sua matrícula sempre na turma sequente, superando a reprovação. A Classe Intermediária é organizada em torno das áreas do conhecimento: Área de Linguagens, Área de Ciências da Natureza e Área das Ciências Sociais, sendo de 15 h/a semanais, três dias por semana. O conteúdo é definido desde o diagnóstico das necessidades registradas na pasta de acompanhamento, fruto do Conselho de Classe e dos pareceres dos educadores.

Desta forma, comunga-se com o argumento de Monteiro, que diz que, por meio do ciclo de formação humana: "leva-se em conta o estado psicológico do educando, o meio que o cerca, os avanços obtidos no processo, os limites apresentados, o respeito do outro, o seu comportamento dentro e fora da sala de aula, a organização de seus materiais, a realização de suas tarefas e a organização pessoal" (2003, p. 54 apud HAMMEL; ANDREATTA; SILVA, 2007, p. 97).

Neste sentido, a escola avança por considerar a realidade e propor outra organização curricular, pautada numa compreensão que a lógica de seriação não contempla e não dá conta de avançar e a formação humana em sua forma omnilateral⁸². Para isso, para além dos conteúdos, são incorporadas ao currículo questões relevantes à vida de seus sujeitos, tais como: Agroecologia, sementes crioulas, agricultura familiar; Reforma Agrária, a arte e a cultura, possibilitando um modelo de desenvolvimento do campo que se contrapõe ao hegemônico do capitalismo. Os princípios que fundamentam

82 Para Janata (2012, p. 181), formar para a omnilateralidade significa buscar ampliar as próprias finalidades da educação, pois, mesmo não sendo possível a fruição no hoje, diante de um sistema capitalista que nos retira toda a condição humana e falseia nossa consciência, é significativo que aprendamos a usufruir os bens espirituais, a arte, as manifestações culturais como elementos do novo, mediante o velho. Dessa forma, alcançada uma nova forma de produzir a existência, pela autoatividade, com a produção nas mãos dos "indivíduos livremente associados", poderemos usufruir a possibilidade, colocada por Marx e Engels n'A Ideologia Alemã, de "hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde,[...] segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico" (MARX; ENGELS, 1999, p. 47). A formação para a omnilateralidade está no limite da impossibilidade de sua realização plena sob o capital, porém coloca-se, ao mesmo tempo, como uma força em luta na formação dos jovens do assentamento.

a proposta, indicando para a organização do trabalho pedagógico, segundo o PPP da escola, são:

Educação para a transformação social; Educação para as várias dimensões do ser humano; Educação com/para os valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação humana; Relação teoria e prática; A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos; Organização dos tempos educativos através de ciclos de formação humana; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Educação para o trabalho e a cooperação; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; Gestão democrática; Auto-organização dos educandos; Formação permanente dos educadores (2008, 2009, 2013, p. 23).

Nesse sentido, a participação ativa da coletividade tem uma intencionalidade definida e expressa no método que leva a lutas pela escolarização no campo, mas, acima de tudo, pela construção da escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo - uma escola de qualidade que esteja ligada à história, à cultura, às causas sociais e humanas dos que buscam formar Lutadores e Construtores da sociedade que se busca construir.

Este movimento acaba revestindo-se de outro termo específico das lutas sociais: a organização. Organizar-se, estar organizado, permite pensar coletivamente, é o que contempla o tópico do PPP. Assim, manifestam-se os sujeitos "não podemos apenas legitimar a necessidade da mudança da realidade formal escolar, mas também oferecer a possibilidade de superá-la em todas as suas configurações conhecidas, como, por exemplo, o próprio processo de avaliação" (p. 108).

Todavia esse novo modo de pensar a escola exige definição de princípios, metas, conhecimentos próprios, de acordo com as idades, principalmente os grupos de idade-ciclo. Se estiver numa lógica de seriação, poder-se-á enquadrar o processo de ensino em sequências anuais, semestrais ou, ainda, bimestrais. Contrariamente ao que ocorre nos ciclos, os tempos têm outra dinâmica, mais extensa e ressignificada a partir das temporalidades ou da condição humana do interagir socioantropológico (os tempos da vida). Os ciclos da vida são processuais, pois não cessam na prescrição ou no conceito final sobre as vivências conquistadas.

Destaca-se ainda que na escola do ciclo o tempo de aprendizagem é maior, pois a infância compreende mais que um ano, compreende como se aprende em cada ciclo da vida. Portanto, passam a ser centrais, outros espaços também considerados educativos e a sala deixa de ter sua centralidade, embora seja um espaço importante,

compreende-se a biblioteca, os laboratórios, a comunidade, as famílias como locais educativos. A educação passa a incorporar novos elementos para ensinar e aprender.

Considerando os ciclos de formação humana, Luiz Carlos de Freitas (2003) faz a seguinte defesa: “Essa afirmação é importante para contrapormo-nos ao “escolanovismo” latente em nossa formação pedagógica ocidental. Há o lado psicológico do desenvolvimento, mas há também o lado social da formação” (p. 57). Porém o faz trazendo outra perspectiva ao contexto social. Embasa-se na Escola do Trabalho, a partir dos estudos dos pedagogos russos, especialmente de Pistrak e Shulgin. Ao pensar a escola pós-revolução socialista estes autores deixam um legado dos mais importantes para a escola comprometida com a classe trabalhadora e sua emancipação como a formação para a atualidade e a auto-organização dos estudantes. Uma das importantes categorias é a atualidade, a qual é fundamental na proposta de Pistrak, sobre a qual Freitas observa:

Deve-se se entender por formar na atualidade tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. A formação do aluno, portanto deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista (2003, p.56).

Desta forma, esses sujeitos compreendem que não podem apenas legitimar a mudança da realidade formal escolar, mas também é necessário oferecer a possibilidade de superá-la em todas as suas contradições e figurações que vão na contramão do pretendido, que é a formação humana.

Dentro deste paradigma, o principal componente de diretriz teórico-metodológica a ser formulado por Pistrak e sua equipe é o Complexo de Estudo o que o coletivo de educadores das Escolas Itinerantes do Paraná está implementando. Desde 1990, os Movimentos Sociais, mais especificamente o Setor Estadual de Educação do MST buscava encontrar uma forma de implementação de um currículo mais crítico e identificado com a concepção e vivência dos acampamentos e assentamentos do MST.

A experiência russa da pós-revolução, com o Complexo de Estudo desenvolvidos, no programa de educação soviético, segundo lideranças do Setor Estadual de Educação/PR, “foi a que mais se aproximou do que se desejava concretizar nessas escolas. [...] Ao implementar os Complexos, pode-se tomar de antemão a contribuição de Pistrak, pedagogo russo que ajudou a reformular o programa de

educação soviético” (HAMMEL, 2013, sp).

Com essa intencionalidade, o coletivo das Escolas Itinerantes se desafia a estudar os fundamentos presentes nas bases dessa experiência russa, chegando aos Complexo de Estudos, que mantêm em sua essência o trabalho, entendido como processo de atividade humana e criadora, em seu sentido ontológico, onde se precisa buscar formas de promover o encontro entre o trabalho intelectual e material, ou seja, a relação entre teoria e prática, “a práxis humana”, articulada às relações escolarizadas.

Entende-se por Complexo de Estudo a materialidade do planejamento coletivo da escola, que se traduz em unidades de relações com a vida, no mais profundo de sua concreticidade. Nos Complexos, não basta falar da vida para os estudantes, é preciso vivenciá-la, rompendo com as relações de subordinação que prendem o conhecimento em sala de aula. Nessa proposição, o conhecimento cognitivo precisa ser vinculado com o trabalho criativo, para, de fato ter uma função social na vida dos estudantes.

Conforme Caldart (2010), os Complexos referem-se a uma forma de organização do plano de estudos da escola, que desloca a centralidade das disciplinas e dos conteúdos ensinados em si mesmos, tendo como objetivo principal ajudar os estudantes a se apropriarem de conhecimentos e métodos de produção do conhecimento (ou de análise da realidade), indispensáveis aos desafios de compreensão das questões da vida (humana e socialmente considerada).

Figura 1. **Representação do Complexo de Estudo**



Fonte: Plano de Estudo, 2013, p. 32.

Os Complexos de Estudo são a unidade entre trabalho, auto-organização e realidade, que permeia a organização do planejamento escolar. Implica nessa nova forma de organizar o currículo, o movimento da realidade onde se consegue relacionar a concepção de ensino às bases das ciências, métodos e tempos específicos, objetivos formativos e êxitos, aspectos da realidade, organização coletiva e auto-organização, trabalho socialmente necessário e fontes educativas. Articulando as matrizes pedagógicas e o conhecimento das disciplinas, busca-se trabalhar as dimensões formativas vinculadas ao trabalho em sala de aula. Nesse sentido, surge a necessidade de repensar a definição dos Planos de Estudo, levando assim o planejamento a ganhar centralidade. É por meio dele que é articulado todo o trabalho da organização pedagógica, bem como a inclusão dos objetivos formativos que interessam à emancipação desses trabalhadores, especialmente os Sujeitos do campo. Nisso, os Sujeitos militantes apontam como um dos maiores desafios o processo de formação de educadores, considerando que recebem profissionais da rede estadual de educação. Afirmam o tempo todo que é “preciso construir a identidade do educador-militante”, tendo presente ainda que é necessário tencionar o Estado para garantir estes profissionais, assegurando o direito que possuem à política pública.

Para elucidar o processo destacam-se elementos da construção do Plano de Estudos que se estendeu no período entre 2010 a 2012, nas Escolas Itinerantes/PR. O mesmo consistiu numa grande atividade coletiva que envolveu diversos especialistas nas disciplinas, professores e coordenadores das Escolas Itinerantes, setor de educação do MST e professores universitários. A partir de 2013, a proposta passa a ser experimentada nas Escolas Itinerantes/PR de modo sintonizado, ainda que de forma inicial. Para a construção do Plano de Estudos partiu-se das diretrizes curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), as quais foram reelaboradas em alguns aspectos. Dentre os itens trabalhados, os objetivos formativos foram elaborados a partir da sistematização da experiência e reflexões presentes no MST. E os inventários da realidade das escolas foram construídos a partir de pesquisa realizada pelo coletivo escolar, por meio de eixos definidos coletivamente. De posse dos objetivos formativos, dos conteúdos instrucionais e dos inventários da realidade, o grupo trabalhou com a articulação dos mesmos.

O procedimento consistia em perguntar qual porção da realidade poderia (melhor) servir de apoio ao ensino de determinado conteúdo instrucional ou objetivo

formativo. Este foi o critério decisivo para ligação entre conteúdo e realidade. Foi realizado um exaustivo trabalho de refinamento destas ligações, eliminando excessos, buscando aproximações entre as disciplinas e porções da realidade, e, por fim, as porções da realidade que mais foram requisitadas para apoiar o ensino dão unidade aos complexos a serem desenvolvidos no semestre. No Plano de Estudos, a cada semestre 3 ou 4 complexos foram indicados a partir das conexões estabelecidas entre os conteúdos instrucionais e os objetivos formativos. Os complexos podem envolver maior ou menor número de disciplinas, de diferentes áreas ou de área próxima.

Um aspecto muito relevante e que diz respeito diretamente a como é dirigido o nosso olhar à tarefa formativa são os objetivos. Com uma história marcada por uma visão tecnicista a formulação de objetivos defende uma visão operacional e observável, uma tradição que procurou eliminar todos os aspectos formativos da escola, criando, inclusive, uma listagem de terminologias de ações instrumentais, cujos conteúdos deveriam dar conta. Uma restrição na forma de propor o objetivo tornava-o operacional. Sendo o propósito da tradição positivista da escola a conformação, a intencionalidade da operacionalização basta. Porém, ligados à formação transformadora, os Complexo de Estudo demandam que sejam incluídos no processo educativo objetivos formativos. Assim, não há nenhuma razão pela qual um determinado objetivo não possa adquirir aspecto não operacional. Isso dependerá das necessidades intrínsecas do tema tratado.

De modo geral, a elaboração dos objetivos demandou expressivo aprofundamento no processo de formação junto às Escolas Itinerantes e de fato permitiu orientar o que se pôde fazer, depois de sua formulação, ou seja, a identificação de experiências de vida e experiências escolares, bem como a orientação geral da aprendizagem do educando. Também direcionaram o olhar dos envolvidos para a materialidade da vida, da prática social ou não. Dada a complexidade da vida e a duração do processo formativo, é preciso organizar-se em relação a uma sistematicidade que envolve definir objetivos e rumos internacionalizados.

Os *objetivos instrucionais* derivam dos conteúdos a serem ensinados a cada semestre, assim como dos *êxitos* esperados. Tanto os objetivos quanto os êxitos relacionam-se com a profundidade em que o conteúdo é ensinado, sendo que um mesmo conteúdo pode ser retomado no semestre seguinte, distinguindo-se entre si pela introdução (I), aprofundamento (A), consolidação (C) ou retomada (R). Assim, trabalha-se com dois níveis de objetivos, os *objetivos de formação*, que pautam não somente a ação da escola e não se restringem à escola, mas sim, são produto da articulação da

escola com a vida e os objetivos de ensino. Estes últimos, embora ancorados na vida constituem uma especificidade da escola. Destacam os autores:

Os objetivos formativos são mais amplos e dizem respeito ao espectro da nossa matriz formativa que está além da questão instrucional ou do conhecimento: a formação do ser humano, sua visão de mundo, seus compromissos éticos, políticos, históricos e culturais. Objetivos formativos, por sua vez, referem-se ao perfil ou traços ou ainda projeto de ser humano pelo qual pretendemos trabalhar. Em um sentido mais amplo, eles incluem os instrucionais. A distinção entre objetivos formativos e de ensino visa garantir a especificidade do ensino no planejamento dos Complexos de Estudo, destacando a apropriação de conteúdos escolares que compõem a mesma matriz formativa. (ONÇAY et al, 2015, p.120)

Considerando que os objetivos são o que demarca fundo a intencionalidade da formação, após dois anos de envolvimento nos experimentos, optou-se por ouvir educadores coordenadores das Escolas Itinerantes, acerca dos objetivos formativos e de ensino. Sabe-se que a experimentação ainda é bastante inicial, porém, o debate sobre as perspectivas e objetivos da formação é presente ao longo da trajetória do MST.

Os educadores que foram ouvidos⁸³ indicam, em suas falas, que os objetivos instrucionais são mais visíveis, pois são trazidos pela forma escolar, presentes nas preocupações das disciplinas. Avançar na proposta é também transgredir esta perspectiva. Por outro lado, a presença dos objetivos formativos e sua articulação com os de ensino não se mostra fácil, mas em processo. Veja-se o que esses educadores falam:

Os objetivos de ensino estão mais presentes na escola até por conta da necessidade do ensino aprendizagem, enfatiza mais a metodologia em relação ao que os objetivos pedem. (Natieli da Silva Celestino: Escola Herdeiros da Luta de Porecatu)

Os objetivos de ensino já vêm junto com os conteúdos. (Juliana Casemiro dos Santos, Escola Caminhos do Saber).

Dentro da proposta de plano de estudo procura-se trazer todos os elementos, tanto os objetivos formativos quanto de ensino, mas na sala de aula alguns professores estão mais preocupados com os objetivos de ensino, não tanto com os formativos. Os professores que estão mais engajados já começam a olhar mais os formativos, relacionar com a vida, com a realidade, alguns já estão conseguindo trabalhar, já entendem a proposta. (Gilson Gonçalves – | Diretor Escola Itinerante Zumbi dos Palmares).

83 Os educadores foram entrevistados por Daniela Carla de Oliveira, Janaine Zidebski e Solange Todero Von Onçay entre 25 a 27 de setembro de 2014. Estas entrevistas estão publicadas no livro recentemente lançado: *"Caminhos para a transformação da escola 3 - Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. SAPELLI, M; FREITAS, L. C, CALDART, R. (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2015.*

Principalmente nos anos iniciais aparecem mais os objetivos formativos. Nos anos finais deveria se discutir junto ao educando para que ele refletisse, olhado na dimensão do projeto que queremos construir. Percebe-se por exemplo questões de gênero, competição, jogos colaborativos, meritocracia. Se não está claro o que se quer, fica difícil trabalhar com o formativo, fica vago. (Jeizi Loici Back, Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira).

Vê-se então que a dimensão ampla da formação pretendida ainda está no âmbito formal do planejamento, com dificuldades de materializar-se. As tentativas de realização ainda são pontuais, a cargo dos professores engajados ou da coordenação da escola, o que é previsível, pois, como se disse, a experimentação ainda é recente nas escolas, precisa de mais tempo para formar os professores e necessita ainda de maiores rupturas na forma escolar tradicional. Porém, há indicações de que passa a materializar-se. Para garantir maior articulação entre os objetivos de ensino e de formação é necessário

[...] trazer como ligação com os conteúdos as porções da realidade, as matrizes pedagógicas e a vida, tendo como base o trabalho socialmente necessário, o processo embasado na formação humana e no seu desenvolvimento, tanto os objetivos formativos como os de ensino vão sendo desenvolvidos. (Gilberto Martini, Escola Itinerante Caminhos do Saber).

A auto-organização é o que vai garantindo os objetivos formativos, assim como a tomada de posição, a iniciativa própria, coordenar e ser coordenado. Quando o trabalho é coletivo, é ótimo. (Jaqueline Baim, Escola Valmir Mota).

Se, por um lado, os objetivos de ensino têm feito movimentações, a experimentação tem feito emergir também, com mais força, o debate sobre os objetivos da formação, indicando que estes devem ser planejados e a escola organizada/transformada, para que se possa avançar. Por outro lado, indica também que certamente não é uma tarefa que cabe apenas à escola, daí a necessidade de esta aliar-se com as agências formativas de seu entorno que compartilham do mesmo projeto, bebendo nestas e, ao mesmo tempo, fortalecendo-as.

A juventude, mesmo a assentada, acampada, está muito influenciada pelos valores do capital. A interferência dos valores neoliberais são mais fortes e é muito além da necessidade de emprego, de ir para a cidade. É muito densa a força ideológica da sociedade do capital. O jovem que está ali e que recebe esta carga ideológica, a escola não consegue desconstruir sozinha, não consegue dar conta dos objetivos formativos. Não é só a escola que é responsável pelos objetivos formativos. Portanto não dá para banalizar o processo. Sem entender o conjunto de princípios e fundamentos não vamos

avançar” (Margarete Paza Machado, Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares).

Seria engano pensar que a instrução está assegurada na escola burguesa. Sabe-se o quanto a instrução é desigual, considerando-se a origem social dos estudantes, ao mesmo tempo que cada vez mais refinam-se as formas de exclusão e sonegação do acesso ao saber elaborado. Contrariamente a isso, no Plano de Estudos, os objetivos instrucionais encontram-se explicitados com maior detalhamento e é fundamental que sejam assegurados.

Quando a gente pensava a escola, pensávamos muito os aspectos formativos. Os objetivos de ensino sempre foram para nós importantes, mas de forma muito informal. Porém agora está explicitado no plano de ensino. Chama-se a atenção. Mesmo que no implementar perde-se um pouco, mas chama-se a atenção, ancora-se na proposta que esta estruturada. (Fátima Knopf – coordenação setor educação, Paraná).

Os objetivos formativos acontecem mais nos núcleos setoriais, no trabalho socialmente necessário, no autosserviço, quando estão fazendo uma tarefa, conseguir se auto-organizar, porém ainda precisam aprender muito e é preciso ser ensinados. Por exemplo nos setoriais, há trabalho na horta, porém não se tem conseguido fazer essa relação com a relação mais concreta, formativa, dos estudantes organizarem-se. É preciso mudar o quadro incluindo os objetivos formativos junto ao planejamento, senão ficam para traz. Poderia assim haver mais interação – mudança – ligação – poderia haver mais vínculo dos setoriais com os conteúdos. (Michele Denize A. de Lima Xavier; Nando Ferreira Neres - Escola Itinerante Construtores do Futuro)

Articulo no trabalho pedagógico os objetivos formativos e de ensino, trazendo como ligação com os conteúdos, com as porções da realidade, as matrizes pedagógicas e a vida. Assim protagonizando a aprendizagem e a formação da classe trabalhadora ambos os objetivos se fazem presentes. Tendo como base o trabalho socialmente necessário, o processo embasado na formação humana e no seu desenvolvimento tanto os objetivos formativos como os de ensino vão sendo desenvolvidos. (Gilberto Martini - Escola Itinerante Caminhos do Saber)

Outro elemento forte é a dimensão do trabalho socialmente necessário. Poder-se-ia dizer que o trabalho socialmente necessário é o exercício real do trabalho social, relevante para a comunidade ou grupo de pessoas, de acordo com a idade e as forças dos educandos, compreendido como trabalho criador e não alienador do mundo produtivo capitalista. Para além da perspectiva do ensino, nos Complexo de Estudo, o trabalho é um elemento essencial que se realiza no agrupamento dos estudantes, em cada semestre, nos chamados núcleos setoriais. São eles: Setorial Agrícola, Comunicação, Bem-estar, Embelezamento, Memória, Finanças e Apoio ao Ensino. Estes núcleos estão presentes em toda organização do Complexo de Estudo e os educadores têm a tarefa de acompanhar, mas quem faz o trabalho nos núcleos setoriais são os próprios estudantes que se auto-organizam para realizar as atividades da escola.

Desta forma, os Complexo de Estudo passam a ser a unidade básica da organização curricular, dando centralidade à articulação da escola com a vida dos estudantes. De modo geral, os conteúdos das disciplinas passam por um rigoroso método de planejamento, devendo permitir uma compreensão da realidade atual, por meio do vínculo estreito com os fenômenos que os produzem.

É nessa perspectiva que Freitas, mediante os estudos do legado de Pistrak, traduz o complexo e conceitua "pedagogia do meio":

A pedagogia do meio, para sintetizar, envolve uma concepção materialista histórico dialética de mundo, que entende a formação do ser humano enquanto um sujeito histórico que se desenvolve no interior da materialidade, sem meio, sua atualidade, tendo a natureza como cenário e a sociedade humana como parceria solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e de suas construções (portanto, pelo trabalho, liberto de sua condição assalariada, coletivo e autogerido); o sujeito e seu meio; o meio do seu conhecimento; os sujeitos e suas lutas; o sujeito e seu conhecimento; o sujeito e seu trabalho; os sujeitos e o meio com suas contradições – motor do desenvolvimento histórico, motor da construção de uma nova sociedade comunista, pela via da transição socialista, instrumento imperfeito, sujeito a erros, mas também a acertos, forçando a roda da história a girar segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora do campo e da cidade, como classe que tem futuro histórico (2009, p.95).

Nesta perspectiva, encontra-se subsídio para dizer que a escola dos trabalhadores precisa ser repensada em sua matriz formativa, sendo o trabalho uma das principais categorias que compõem esta concepção. Nesta partitura a relação entre escola e vida é tomada como forma metodológica para materializar alguns princípios, tais como: a formação omnilateral, a realidade como base de produção de conhecimentos, a relação entre trabalho educação, a auto-organização dos estudantes presentes na “Pedagogia do Movimento” (MST) .

Considera-se que a relação entre vida e escola é fundamental para alteração em profundidade também da escola da Educação do Campo. Se disser que a função da escola é contribuir para que os estudantes compreendam a realidade, e considerar que vivenciá-la de forma intencional lhes dará melhores condições para isso, abrir a escola para a vida é reconhecer a relação da mesma com as fontes formativas presentes na condição de existência que produz a ontologia de Marx.

Cabe destacar que quando se fala em vida e/ou realidade, não se está falando tão somente da vida imediata dos estudantes em seus aspectos aparentes. O que está

proposto, ao trazer a vida e a realidade para a escola, não significa diminuir o rigor ou facilitar o conhecimento, pelo contrário, o que é defendido é o vínculo de categorias teóricas dispostas em forma de conteúdos e métodos, na relação com as condições existenciais da vida em sua totalidade.

Nesse sentido, cabe destacar que, ao planejar o experimento, o Setor Estadual de Educação do MST reuniu em torno de quarenta especialistas (doutores e mestres) que num intenso trabalho colaborativo, juntamente com os educadores envolvidos (professores e pedagogos destas escolas), revisaram todos os conteúdos, mediante critérios de aprofundamento das bases das ciências e das artes, na relação com os aspectos da prática social. O objetivo foi atender às demandas oriundas da aproximação da vida e suas contradições. Ou seja, quando a escola assume a postura de trabalhar não do ponto de vista da conformação à sociedade capitalista, mas da transformação, com vistas tanto à luta de classes, como às fontes da natureza não vistas sob o olhar da ciência positivista, mas da relação homem-natureza, inúmeras novas demandas são desencadeadas ao conhecimento. Assim, é permitir que as questões que permeiam o real façam parte da escola, interpretando-as por meio dos conteúdos, à luz de fundamentos teóricos, com base nas ciências e nas artes como conhecimento universal. O processo é desafiador e necessita de muito rigor, por isso, o mesmo vem sendo chamado de experimento, sendo que se considera possível nas Escolas Itinerantes, cuja condução permite maior autonomia aos seus sujeitos.

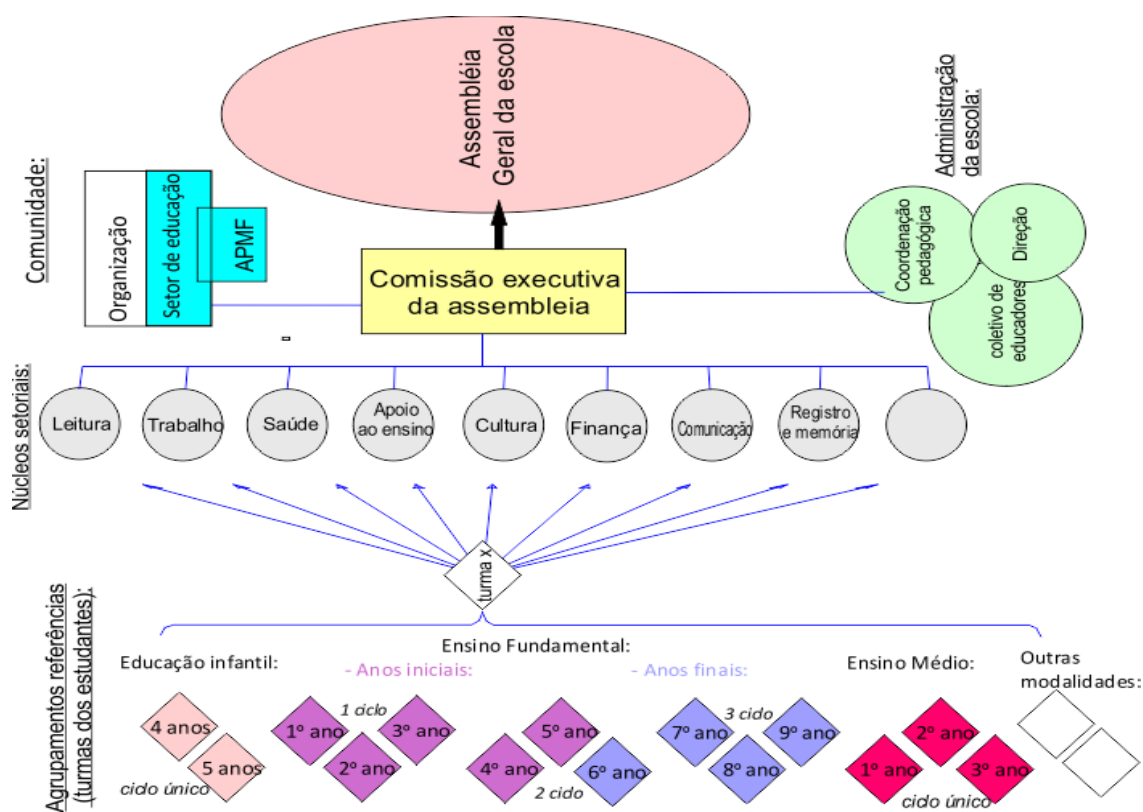
Outro componente pedagógico de grande importância, como já se mencionou, é a auto-organização coletiva dos educandos. Refere-se a uma forma de convivência do grupo de educandos, onde a característica fundamental é a distribuição equitativa do poder, no reconhecimento das necessidades e interesses da maioria; sem desconsiderar a opinião da minoria, adere-se, à busca do consenso, à participação organizada nas tomadas de decisões, à prática de uma ética sustentada em valores humanos, à transparência e à vigência de um princípio que compreende que o coletivo consiste em todos estarem por um e um por todos.

A auto-organização dos estudantes pauta-se na crença de que o processo pedagógico coletivo é decidido por todos, para isto, desde a mais tenra idade, os educandos precisam aprender a decidir. Segundo a concepção apoiada em estudos de Pistrak, viver em coletivo é um modo de vida que implica na vivência de relações de justiça e solidariedade, que abre espaço para a construção da autonomia, onde iguais se comunicam com dignidade, reconhecendo diferenças, igualmente valiosas e

constituidoras do próprio coletivo. Viver em coletivo é estar em equilíbrio entre ser solidário e possuir uma individualidade pessoal, uma alteridade, abrindo mão de posturas pessoais em nome das decisões da maioria; é a vivência de uma relação de solidariedade que abre espaço para humanos se comunicarem de igual para igual em seus direitos, reconhecendo o outro que também é parte do todo. Nas palavras de Pistrak: “Pode-se falar de responsabilidade coletiva, isto é, de responsabilidade de todo o coletivo por cada um de seus membros e de cada um de seus membros por todos.

Colocando-se assim o problema pode-se falar de uma classe como uma unidade”(1981, p. 159).

Figura 2. Representação da Auto-organização dos Estudantes



Fonte: Plano de Estudo, 2013, p. 32.

É possível perceber na experiência, uma prática escolar encharcada de uma

pedagogia revolucionária, marco de emancipação política e humana, com potencialidades para recuperar o compromisso da escola a serviço dos trabalhadores, buscando construir processos formativos libertadores na relação escolarizada, na perspectiva do desenvolvimento do "fazer-se classe". É preciso, também, dar-se conta de que a escola, por si só, não fará a mudança social. Como instituição tem limite, próprios de uma instância que não possui a esfera política e econômica necessária a uma grande transformação estrutural. Trazendo presente as palavras de Moisey Pistrak, a escola que não tem seu fim em si mesma, mas na classe trabalhadora, precisa

desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhe uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa" (p.33).

O que se está referendando é a experiência concernente, fundada na escola "Única do Trabalho", capaz de criar uma identidade de classe, sendo que a mesma, como ensina Thompson, acontece quando homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus.

Pode-se afirmar que se encontra uma conjugação dialética, política e pedagógica de componentes que podem ser encontrados nas proposições do experimento, preocupados em aproximar as tarefas do campo pedagógico ao campo político, por meio das quais, conscientes de sua situação social e histórica, educadores e comunidade educativa refletem e agem para superar os limites que impossibilitam fazer da escola o espaço formador de consciência, a serviço dos trabalhadores.

Diante desses pressupostos, dar-se-á sequência, buscando reconhecer a singularidade dessas proposições e seus desdobramentos práticos, sem contudo ter a pretensão de esgotar os fundamentos dos educadores (Pistrak e Freire). Descrever, sistematizar, e com isso, contribuir no resgate de referenciais concebidos dentro do campo crítico emancipatório, como possibilidade construtora de novos caminhos e de novas possibilidades educativas é o propósito a que se proporá, tendo a clara intencionalidade de aproximar tais referenciais, e ao buscar compreendê-los, deixar a luz que os fundamenta constituir-se em focos, guias para referenciar a escola identificada com os princípios da classe trabalhadora.

4.3 PILARES TEÓRICO-PRÁTICOS DA ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA: DE FREIRE A PISTRAK

Esta subseção adentra em aproximações e congruências, entre o pensamento dos dois grandes pensadores da educação que serviram de suporte às práticas referenciadas neste estudo: Paulo Reglus Neves Freire (Brasil - 1921-1997) e Moisey Mikhaylovich Pistrak (União Soviética - 1888-1937). Considera-se que ambos se constituem em referências ímpares à questão educacional, quando esta é pensada desde a perspectiva contra-hegemônica, para a qual a escola se coloca como um instrumento a mais no caminho revolucionário da transformação. Todavia há alguns diferenciais que levam segmentos mais revolucionários do Brasil, ou seja, o Setor Educacional do MST/PR e o Coletivo das Escolas Itinerantes a caminhar em busca da Pedagogia Socialista da União Soviética, referenciada nos escritos de Pistrak.

No livro intitulado *Fundamentos da Escola do Trabalho*, M.M. Pistrak sistematizou a experiência pedagógica da Rússia, desenvolvida no auge do Movimento Revolucionário Socialista, entre o período de 1917 a 1931. Mais recentemente, Luiz Carlos de Freitas publica o livro *A Escola-Comuna*, que resulta de estudos e pesquisas desenvolvidas em loco, sobre a experiência. Segundo Freitas (2009), Pistrak dirigiu uma Escola da Comuna que tinha por objetivo “criar coletivamente na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho, posto na deliberação da escola do trabalho de 1918” (p. 13). Esta publicação aponta o *Complexo de Estudo* como instrumento orientador de toda a organização da ação pedagógica, trazendo ainda presente os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Socialista, tais como: a intrínseca relação da escola com a realidade social, o princípio educativo do trabalho e a escola vivida em sua atualidade, o que demanda autonomia e auto-organização dos estudantes.

No contexto russo, no início do século passado, Pistrak e sua equipe centralizam sua preocupação nas tarefas da escola como parte da construção de um projeto revolucionário e legítimo dos trabalhadores, no enfrentamento à escola burguesa. Freire, por sua vez, na metade do século (final dos anos 50 e início dos anos 60), desenvolve

uma prática pedagógica no contexto brasileiro, que desencadeia os Movimentos de Cultura Popular, com a criação dos “Círculos de Diálogos” e dos “Círculos de Cultura”, bem como o reconhecido método de Alfabetização de Jovens e Adultos, chamado: *De pé no chão também se aprende a ler*, um trabalho que tornou o educador conhecido mundialmente e que influencia até os dias de hoje, sobretudo contribuindo com a Educação Popular, ao associar cultura, educação e política. Nesta mesma perspectiva mais voltada à educação formal escolarizada, cria as concepções da Educação Libertadora, que se torna capaz de questionar o sistema de opressão e injustiça, indagando os métodos *bancários* e os conteúdos amorfos da escola, anunciando uma pedagogia dialógica, num percurso que entre as 27 obras publicadas do autor, pode ser interpretada numa trajetória, sendo; *Pedagogia do Oprimido (1970)*, *Pedagogia da Esperança (1997)*, *Pedagogia da Autonomia(1986)*, *Pedagogia da Indignação (2001)* e *a Pedagogia dos Sonhos Possíveis (2003)*, sendo que as duas últimas são publicações póstumas.

Com diferenças próprias do contexto histórico-político-cultural em que cada pensador viveu, como também dadas as necessidades da luta política de cada momento histórico, tanto Pistrak quanto Freire assumem a tarefa de cunhar na educação (formal escolarizada e não-formal, no caso de Freire) o marco da produção humana emancipatória. Se, de um lado, o estudo das contribuições destes autores desvendam mais claramente o quanto os métodos assumidos pela educação liberal escolarizada aderem a uma pedagogia subserviente e oca de conteúdo social, de outro, apontam para o fértil diálogo da escola contra-hegemônica, vinculada à realidade e à vida, como instrumento mediador da construção de um *conhecimento socialmente útil* (Pistrak).

Em contraposição às perspectivas identificadas com a égide capitalista, ambos os autores, Pistrak embasado nos fundamentos da concepção materialista histórica dialética, e Freire, em sua ontologia eclética de cunho mais fenomenológico, ao questionarem a escola "bancária", apresentam uma possibilidade vigorosa de fazer a inter-relação do "[..] sujeito e seu meio; o meio do seu conhecimento; os sujeitos e suas lutas; o sujeito e seu conhecimento; o sujeito e seu trabalho; os sujeitos e o meio com suas contradições – motor do desenvolvimento histórico [...] (PISTRAK apud FREITAS, 2009, p.95).

Poder-se-ia dizer que é com a mesma veemência com que Pistrak polemizara as estruturas e conteúdos da escola burguesa, que Freire condena a “concepção bancária da

educação”. Todavia cabe destacar que entre Pistrak e Freire há grandes diferenças, dentre elas, aquelas oriundas da própria tarefa histórica, dado o contexto em que cada pensador se encontra e diante da matriz teórica a que se filiam, às condições objetivas que dispunham para efetivação da mesma. Cabe ressaltar a densidade destes legados, sendo estes capazes de se traduzir em orientação teórico-metodológica realizada de modo a forjar a contra-hegemonia.

Explicitando um pouco melhor tal questão, Freire preocupa-se com o analfabetismo e, dentre o mesmo, com a condição de opressão em que vivia a população brasileira, cujos métodos existentes ao ensinar a ler e escrever produziam ainda mais subserviência e aparelhamento ideológico. Por isso, no pensamento de Freire, a *leitura de mundo deveria preceder a leitura da escrita*. Desenvolve com essa preocupação as bases de sua pedagogia, que passa a ser elaborada em grande parte, na condição de exilado, devido à repressão da ditadura militar. São estes fundamentos que influenciam também a educação formal escolarizada com o método do Tema Gerador, o qual Freire sistematiza no Capítulo III do Livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em Gênova (1969 - 1971), nos primeiros tempos do seu longo exílio, que durou dezoito anos, rebuscando escritos que havia feito na obra chamada *Educação como prática da liberdade* - voltada à alfabetização de jovens e adultos.

No caso de Pistrak, logo após a Revolução Russa (outubro de 1917⁸⁴) os revolucionários que atuavam no Campo Educacional tomam de imediato a tarefa de pensar um novo sistema educacional. É criado assim, o Comissariado Nacional da Educação, abreviado como KarKomPros, que tinha a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo, de modo que se invertesse o lugar de escolas solitárias, para um sistema de escolas: "no lugar do trabalho individual do professor – o trabalho coletivo de professores de uma série de escolas, no lugar de quatro paredes monásticas, atrás das quais se oculta a escola – introdução da escola na atualidade ampla, no lugar de crianças sem direitos – crianças-edificadoras”(FREITAS, 2009, p. 25). É neste contexto que M.M. Pistrak (1934) traça a intensa subperiodização de organização dos planos de estudo (currículo) que está sendo olhado neste contexto, muito parcialmente, e sem a

84 Segundo Freitas, inicia no ano de 1917 a mudança revolucionária Russa, “quando as bases sociais começam a ser alteradas em direção à construção do socialismo” (2009, p. 10). O processo sofre mudança com a primeira Reforma Educacional da União Soviética, datada de 1931. Freitas, referindo-se ao período de 1917 a 1931, diz: “O que ocorre entre este período reveste-se da maior importância – seja pelos erros, seja pelos acertos – para a construção de uma pedagogia socialista” (2009, p. 10).

pretensão de estudar a educação da União Soviética.

Entretanto está expresso, no modo de orientar a “busca construtiva do plano de ensino e dos novos conteúdos”, o rigor e a intencionalidade determinada por tais demandas. Em Pistrak e sua equipe, o percurso requer uma caminhada em busca da construção de uma escola que tenha por base uma pedagogia com clara intencionalidade formativa/educativa, articulando a auto-organização dos estudantes, a coletividade, a democratização das relações, a vivência de um ambiente educativo formador do novo ser, no olhar sobre o conhecimento que demanda planejamento das ciências no vínculo com a vida real. Uma proposição de organização dos planos de estudo que têm a legítima preocupação com a emancipação da classe trabalhadora e passa a ser muito útil no estágio em que os setores mais revolucionários se encontram.

Em Pistrak, atribui-se ao plano social a fonte da seleção dos conteúdos, chamando para um olhar de (re)significância a aqueles conhecimentos que aparentemente não são tão importantes.

O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia 'pura'. O complexo deve ser importante antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual (...) Numa série de temas diferentes poderemos encontrar assuntos de pouco valor em si mesmo. Mas se eles constituem elos indispensáveis quando observados no quadro geral, encadeando-se ao conjunto por relações de ordem geral, então justificam sua presença, sua importância e o lugar que ocupam, tornando-se temas admissíveis e aceitáveis. O que devemos exigir é uma relação geral com o tema fundamental e a seleção de um tema fundamental que tenha um valor real (PISTRAK, 1981, p. 136).

Seguindo essa linha de pensamento, estes fundamentos permitem problematizar a realidade da unidade escolar, procurando resgatar a totalidade das relações sociais, tendo um olhar crítico-reflexivo e atento ao processo sócio-histórico que se caracteriza em determinado contexto e sua materialidade, sem abrir mão dos conteúdos. Contudo é necessário compreender que com o Complexo, a escola é seu entorno, sua organização, sua proposta, seus sujeitos e a gestão organicamente presente na relação com os conhecimentos, integrando a organização do trabalho pedagógico e precisando ser intencionalmente planejada. Por meio do inventário da realidade é possível aproximar as contradições e os conflitos que perpassam a realidade social, interrogando acerca da vida, não para a conformação das contradições que o capitalismo oferece, mas para compreender o mundo e construí-lo, segundo os interesses da classe trabalhadora. É neste sentido que entra a importância de um plano articulado em torno de um

“complexo” que tem as porções da realidade, como um meio de diálogo para pensar a escola.

Implica, nessa proposição, a organização do currículo com o movimento da realidade, onde se consegue relacionar a concepção de ensino; as bases das ciências; os métodos, os tempos e espaço específicos, objetivos formativos e êxitos, aspectos da realidade, organização coletiva e auto-organização; trabalho socialmente necessário e fontes educativas. Afirma Freitas (2009, p.165): "Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas um 'tema')". Assim, a proposta embasada nos princípios da Pedagogia Socialista focaliza o trabalho no Complexo de Estudo, como orientador de toda ação pedagógica, considerando que

o Estudo dos Complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo a compreensão da realidade atual. Os temas devem encadear-se e observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara nítida de nossa vida e de nossa luta, e proporcionando uma educação de tendência determinada (PISTRAK, 1981, p.137) .

A partir dos Inventários do Meio, a estratégia pedagógica e metodológica é aproximar, por meio dos Complexos de Estudo, a escola à prática social. Reafirma-se que em busca de fazer a ponte com referenciais do Materialismo Histórico Dialético, a escola precisa ser vivenciada na atualidade, não bastando a forma ilustrativa da relação com o trabalho, com a prática social, com a autogestão dos estudantes. Ao tratar da atualidade, no bojo da experiência, encontra-se a seguinte argumentação:

A questão sobre atualidade e as crianças, dessa forma, não consiste em se deveríamos introduzir a atualidade na escola; tal colocação da questão é sem sentido. (...) Colocar assim a questão é sem sentido porque as próprias crianças são parte da atualidade, elas estão e vivem nela e, por conseguinte, toda a questão está em como ajudá-las, da melhor forma, a familiarizar-se com só momentos fundamentais da atualidade, compreender e estudá-las com qual idade, em que volume e em que sequência fazer isso (PISTRAK, p. 47 apud FREITAS, 2009, p. 28).

Argumenta Freitas que a compreensão passa por entender que a criança tem a sua atualidade, vive uma atualidade, como também tem marcas da prática social. “Ela é

parte dessa atualidade. Ela está inserida em seu *meio* e esta materialidade com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativo-formativa” (2009, p. 28). Assim, a escola não deve ser ilustrativa, isolada da prática social da criança e seu meio. A escola, em sua função social, deve estar preparada para “[...] construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico – lutador e construtor – onde a ciência e a técnica entram como elemento importante *desta luta e construção*”(p.28) A densidade passa por compreender por exemplo, que “não se trata de partir da prática para retornar a prática – evidenciando assim um percurso *fora da prática social* pelo interior da escola, preparatório para a prática social e ser revisitada”. (p. 28). Assim, a escola não deve ser isolada da prática social, nem seccionada, construindo uma prática social não como uma “segunda natureza”, mas como parte importante da luta e da formação humana destes lutadores.

Neste sentido, retoma-se com ênfase a mudança não somente na forma como a escola ensina, ao destacar o conteúdo da ciência e da técnica com a força necessária do plano de estudo, porém a integração de todos os componentes que aparecem como fundamentais à proposta; por isso do nome Complexo de Estudo. Reafirma-se, nas palavras de Freitas, que “todos os elementos destas várias pedagogias aparecem na obra de Pistrak e seus colaboradores como uma proposta integrada” (2009, p. 28). Então, sendo a proposta integrada em todos os aspectos, com o propósito de formar *Lutadores e Construtores*, é preciso adicionar um dos importantes componentes, o que a torna radicalmente diferente da escola capitalista: trata-se da necessidade de conduzir a escola de modo que os estudantes aprendam a se autodirigir e a se auto-organizar. Uma tarefa nada fácil e que encontrou limites já na proposta de Pistrak, principalmente na parte atribuída ao Professor, “funcionário do Estado”, condutor último da proposta que assume o poder estatal. No processo de embate surge a autodireção. “[...] Tirar do professor as obrigações policiais desagradáveis (como vigilância, repreensão, castigo, expulsão da escola, etc) e depositá-las nos ombros das crianças, quebrar sua união, forçar uns a cuidar dos outros, lançá-los no livro de multas e ofensas por uma auto direção [...]”. Estratégias utilizadas, de modo a transformar o estudante, verdadeiramente “Sujeito” do processo, uma vez que urge a necessidade de

formar Lutadores pelas ideias da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista – tais são os objetivos da escola. Mas o que isso significa? Que exigências obrigatórias decorrem disso? Para atingir esses objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso trabalhar coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideias da classe

trabalhadora, lutar tenazmente sem tréguas; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a tenra idade o caminho do trabalho independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisso constitui o fundamento da tarefa da autogestão (PISTRAK, 1981, p. 23-64 apud FREITAS, 2009, p 30)

Essa dimensão tem significativo avanço na experiência das Escolas Itinerantes, nos processos formativos do Movimento, e como mostra Pistrak, não é um processo que se dá espontaneamente, é preciso aprender, ensinar, ou seja, é preciso muita construção “[...] Sua autoridade, como consequência dessas medidas, a influência cresce, a unidade entre as crianças cinde-se, a ordem do poder estatal e seu representante deixam-se submeter pela brincadeira e pela chacota” (p. 29-30). Com estes elementos, concorda-se com o autor que os objetivos colocados perante a escola a serviço da classe trabalhadora tornam-se mais facilmente concretizados.

Outro aspecto presente na concepção da Pedagogia do Meio discutida pelos autores, muito próxima às discussões da Educação do Campo, é a relação com o contexto sociocultural. Embora a escola fosse unitária em sua concepção, os pedagogos russos compreendiam que, numa perspectiva ampla, haveria de ter uma escola para a população camponesa e uma escola para a população urbana, nas quais eram desenvolvidas metodologias conforme suas especificidades. Dessa forma, o sentido que o princípio educativo do trabalho toma está materializado em cada meio pela sua cultura específica. Em se tratando da escola urbana, tem-se a ideia do trabalho relacionado à fábrica, como central.

Para Freitas, se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma que a vida na cidade. Para o autor, a questão não é reconhecer que haja uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais culturais e econômicas diferenciadas.

Desta forma, os programas escolares gerais e únicos eram implementados localmente, conforme as características do trabalho local. O trabalho, mesmo em uma escola urbana, não se resumia ao trabalho produtivo e, portanto, não se restringia à politecnia, sendo este mais voltado aos educandos mais velhos. Já para os mais novos predominava o trabalho na forma de autosserviço e nas oficinas escolares. O trabalho, como não poderia deixar de ser, é em si o componente central da proposta do materialismo histórico dialético. Assim, seguir-se-á um pouco mais com a discussão,

explicitando parte do pensamento que mediava as discussões. Para Pistrak,

é pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo ou da cidade), pelo trabalho. [...] A escola está conectada ao seu meio, às suas contradições e lutas, as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica – não, porém, como uma simples formadora de “quadro técnicos”. O meio, as contradições e lutas inseridas neste, não são as mesmas em todos os lugares. Daí que a escola tenha que ter seus programas operacionalizados localmente, a partir de diretrizes genéricas e comuns (apud FREITAS, 2009, p. 34-35).

Nesse contexto, poder-se-ia aproximar a educação politécnica de Marx e a proposição da união da ciência e da técnica, que é a base dos processos produtivos, opondo-se, portanto, à fragmentação teoria e prática, bem como pressupõe a concepção politécnica como condição para a superação da oposição do trabalho intelectual e trabalho manual, bem como da extrema parcialização da atividade humana imposta pela fábrica.

Todavia, para Pistrak, o princípio educativo do trabalho deveria ir além da politecnia, assumindo uma concepção mais formativa através do conceito de trabalho, adaptado-se ao meio social em que a escola está inserida. Para resolver as antinomias de trabalho produtivo ou improdutivo, Pistrak concebe o *trabalho socialmente útil*, que passa a ser dialogado com o conceito de Shulgin, o chamado *trabalho socialmente necessário*.

Cabe destacar que foi muito significativa a contribuição de Viktor Nikholaevich Shulgin⁸⁵ (1894-1965), historiador e educador que, além de contribuir com a formulação do conceito, aprofundou a relação trabalho escola, elaborada a respeito do conceito do *trabalho socialmente necessário*. Para Shulgin,

na base da vida escolar - diz - nela deve estar o trabalho produtivo, não como um meio de pagar as despesas de manutenção das crianças e não apenas como um método de ensino, mas precisamente, como trabalho produtivo socialmente necessário. Ele deve estar ligado orgânica e estreitamente com o

85 O Educador e Historiador Shulgin terminou seus estudos na Universidade de Moscou em 1917. Foi membro do Conselho de Deputados Operários da Cidade de Ryazan e do Comitê Executivo, foi Comissário Provisório das finanças e Comissário Provincial da Educação de Ryazan em 1918. Entre 1918 – 1922 trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. Entre 1922-1931, foi diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar (em 1931 do Instituto de Pedagogia Marxista-Leninista). Trabalhou na Seção Científico-Pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS), entre 1921-1931, presidida por N.K. Krupskaya (FREITAS, 2013, p. 8).

ensino, que ilumina com a luz dos conhecimentos toda a vida ao seu redor. Tornando-se cada vez mais complexo e indo além dos limites da situação imediata da vida infantil, o trabalho produtivo deve familiarizar os alunos com as mais diversas formas de produção até às mais elevadas” (1930, p.1).

No documento russo datado de 1930, no Capítulo Quatro, chamado: *O Trabalho Socialmente Necessário na Escola*⁸⁶, Shulgin trata sobre o trabalho socialmente necessário da seguinte forma:

É por isso que eu acho que o termo “trabalho socialmente necessário” precisa ser decifrado assim: por trabalho social vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado à melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isto em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade, porque se o trabalho socialmente necessário não está em conformidade com as potencialidades das crianças, se forçarm-las a fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para o seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que elas receberiam como resultado do trabalho. É por isso que é preciso colocar atenção no terceiro ponto: o trabalho deve estar em conformidade com as forças das crianças. Então, nós todos concordaremos que por trabalho socialmente necessário ou por trabalho social, vamos entender precisamente este tipo de trabalho (1930, sp) *Excerto de SHULGIN, V. N. Rumo ao politecnismo. Artigos e Conferências. [No original russo é documento de 1930].*

A discussão sobre o trabalho é sem dúvida a mais latente junto à experiência que demonstra que o princípio educativo do mesmo era realmente o conceito essencial. A ênfase leva Freitas a voltar para a experiência e resgatar outros materiais, sistematizando e publicando o livro *Rumo ao Politecnismo*, dando a autoria a *Shulgin*. Nota-se que desde 1917, o conceito estava na base da proposta educacional da Revolução Russa, porém é nos documentos datados em torno de 1930, que longas reflexões sobre o trabalho nas escolas são travadas. Com a preocupação que mesmo tendo nas placas o nome de “Escola do Trabalho”, na maioria das escolas não havia nenhum trabalho sendo realizado. “Em realidade, nos programas estava escrito que eles eram destinados às escolas do trabalho, mas neles não tinha nenhuma alusão ao trabalho” (SHULGIN, 1930, p.1). E, junto aos conceitos de “auto-organização” e “atualidade” a articulação com a categoria trabalho formulava a proposta da Escola-Comuna.

86 Palestra feita na Conferência de Toda a União, para questões do movimento infantil e da escola.

[...] Parece-me que seria correto incluir na definição de trabalho social os seguintes pontos básicos. Antes de tudo, é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, isto por um lado, e por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógicamente, pois não é segredo nenhum que o trabalho pode ser muito necessário, muito útil para a sociedade, mas pedagógicamente pode não ter nenhum valor ou até mesmo ser pedagógicamente prejudicial. E neste caso, este tipo de trabalho não deve entrar nesta categoria (SHULGIN, 1930, p.2).

Na proposta, com as contribuições do Educador e Historiador Shulgin⁸⁷, o conceito de trabalho socialmente necessário evolui dentro do conceito de politecnismo. "O conceito de trabalho socialmente necessário vai além da articulação do ensino com o trabalho produtivo, permitindo que se pense um sistema politécnico desde a educação infantil" (FREITAS, 2013, p.9). Discute-se, com profundidade, formas de encontrar os elementos da pedagogia socialista, para que ajudem a constituir *lutadores e construtores*, portanto, a se autodirigirem, a se auto-organizarem. Sua proposição é arrancar a ideologia burguesa e junto à mesma, os métodos de adestramento, decoreba, quebrando a falta de historicidade e introduzindo o conteúdo novo, ligando a escola à vida e ao trabalho. E, na conjuntura, percebe-se que há avanços na compreensão e adesão:

Agora, a questão do trabalho socialmente necessário é apresentada não tanto pelo centro, não tanto pelo topo, mas pelas grandes massas de professores. A questão do trabalho socialmente necessário é apresentada não apenas pelos líderes do movimento dos pioneiros, mas também pelas mais amplas massas de trabalhadores que a praticam diretamente. Isso é que mostra que nós entramos numa terceira etapa. Agora, esta questão não é colocada diante de nós como uma questão teórica, como uma questão sobre o que seja o trabalho socialmente necessário, mas a questão é posta de preferência sobre o que é preciso para concretizar o trabalho socialmente necessário. É assim que se coloca, ou melhor, começa a ser colocada esta questão extremamente importante (SHULGIN, 2013, p.3).

De modo geral, demonstra o autor a radicalidade do modo intencional e planejado de mexer com a forma da escola burguesa, contrapondo-se aos valores liberais, o que requer quebrar a forma desta escola e reconstruir sob outras bases, o que se pode destacar; outras relações com o conhecimento no vínculo com a prática social, outros tempos, outros espaços para, superando as paredes cerradas da sala de aula, propícios à construção da escola que se afasta da vida, para viver, desde já, a vida, não se preparando para, mas vivendo-a.

87 Depois de 1931, as ideias de Shulgin e seus companheiros foram condenadas como "ideias antileninistas erradas sobre a eliminação da escola. Depois disso, ele se retirou das atividades de ensino e se envolveu com a investigação da escola, sendo, inclusive, funcionário científico de museu da Revolução em Moscou" (FREITAS, 2013, p.8).

É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças e especialmente um jovem não apenas prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real. É preciso organizar esta vida para ele. A auto direção deve ser para ele um assunto realmente grande e sério, com obrigações e responsabilidades sérias. Aquela proposição de que a criança não “prepara-se” para tornar-se membro da sociedade, mas já é agora, já tem agora suas necessidades, interesses, tarefas, ideais, vive agora em ligação com a vida dos adultos, com a vida da sociedade, não deve jamais perder-se de vista pela escola, se ela não quer sufocar o interesse das crianças pela escola como a sua organização, o seu centro vital (PISTRAK, 2009, *contracapa*).

Já para o pensador brasileiro Paulo Freire, a relação entre vida e escola também é o fundante de toda sua proposta. Considera-se esta uma das dimensões principais para alterar com profundidade a escola do campo que pensa caminhar no devir de emancipação de seus Sujeitos. Freire vê a escola como um *Centro Cultural* capaz de transformar a sociedade, ou, pelo menos, que transforma os sujeitos que transformarão a sociedade. A escola, os conhecimentos, têm a função de contribuir para que seus sujeitos compreendam a realidade e intervenham sobre a mesma. Nesta perspectiva, passa a ser fundamental a vivência dos princípios da formação humana presentes em ambas as posturas.

Aproximar Freire desse bojo, é entender que, ao indagar sobre os conteúdos doutrinários e ideologizados e aparelhados, o educador oferta de modo inovador e revolucionário a mudança do eixo que coloca os Sujeitos e não o Conteúdo como centro do processo educativo. Assim é que inaugura o diálogo com as classes populares, dando base para a concepção de *Educação Libertadora*, voltando-se ao oprimido e seu mundo. Compreende que numa concepção liberadora, o conteúdo da educação “como prática da liberdade” não poderia ser “dado” pelo educador ou político, sob pena de estar reeditando a concepção “bancária” narrativa e dogmática.

Não pode perceber [o educação bancário] que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso, o pensar daqueles não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (FREIRE, 1987, p. 64).

Freire desafia todos nós para a busca de uma nova concepção metodológica, levando a perceber outro ponto de partida para a busca dos conteúdos: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores do povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (1987, p. 87). Desta forma, não há como

surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas a relação dialética com outros, seus opostos, como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja na relação homem-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático da época” (p.93). Vê-se, assim, que a proposição não parte do sistemático da escola, mas da capacidade de a escola sair de seu mundo e dialogar com o contexto que a rodeia, perceber nele as *situações-limite* e estabelecer um diálogo problematizador.

Por essência, este conteúdo, que não é jamais depositado, é a expressão da realidade mediatizadora dos polos: educador-educando, educando-meio. Esta é uma razão pela qual a escola tem apresentado limites com a proposição metodológica freiriana. A tarefa do educador de mediador da ação em sala de aula passa a ter que reconhecer a forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo deve radicar-se em sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está inserida, cuja tarefa da equipe interdisciplinar passa a ser mediatizar no universo temático as situações da investigação, decodificando e, depois, devolvendo-a como problema, não como dissertação, aos educandos. Assim, reafirma-se que não é a proposição freiriana que apresenta limites, porém a escola em seu instituído que precisa repensar-se para incorporar a proposta.

Para as duas propostas e para a escola do campo avançar, reafirma-se a necessidade do trabalho pedagógico ter como ponto de partida a realidade escolar, o que significa, na compreensão de ambos os autores, a finalidade maior em não desassociar o lugar que se ocupa no mundo: “O mundo, agora, não é algo que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta a sua humanização” (FREIRE, 1997, p.75). Pode-se perceber que o recorte dado as essas contribuições busca incidir sobre a mudança da forma escolar, explicitando componentes que interferem no currículo, gerando uma pedagogia que vai além da ênfase somente na forma, como faz a escola a serviço do capitalismo, deixando de fora o diálogo dos conteúdos da ciência e a técnica na relação com a vida, e o faz como modo de ocultar a condição de classe que impede a consciência de lutar em torno da mesma.

De forma mais específica, é reportar-se à criação de alternativas que permitam a articulação do trabalho docente, de modo que viabilize uma relação densa entre práticas pedagógicas e bases teóricas de cunho emancipador, um movimento dialético,

significativo, que permita estabelecer conexões capazes de dar novas configurações ao intrínseco diálogo “escola e vida”. Dinâmica esta, conduzida de modo que se passe a desvendar os fenômenos da realidade, investigando-os, apreendendo-os, e articulando-os aos planos de estudo, o que pode impulsionar uma nova relação com o conhecimento dado pela apreensão do real. Por isso, a necessidade de abertura do currículo escolar para além da escola, compartilhando ou tencionando dinâmicas centradas na formação humana.

Se considerar estes dois autores, observar-se-á que em Pistrak, a auto-organização, a autogestão e a auto-direção dos estudantes, e mais, a formação omnilateral, a proposta centrada na atualidade do meio, na vida e no trabalho socialmente necessário, são os eixos articulados pelo Complexo de Estudo que, se não tiver relação com o trabalho, passa a ser um plano *sentado* sem dinâmica viva, na relação com o trabalhador. Já na perspectiva freiriana, os oprimidos libertam-se em meio à pedagogia dialógica, mediados pelo outro e pelo mundo, e vão processualmente constituindo-se como sujeitos históricos e conscientes.

Mesmo com relativas diferenças, considera-se que esses educadores tornam a pedagogia instrumento vivo de articulação com a vida. Assim, na proposição de Pistrak, a escola, por meio do “Complexo”, busca garantir, entre outras coisas, a organização dos conteúdos das ciências e a auto direção dos educandos, buscando dar respostas aos problemas reais dos trabalhadores. Já para Freire, o método não pensado para as formalidades da escola, leva a desocultar e transformar a *Situação Limite* caminhando para atingir o Ato Limite, por meio do trabalho com o Tema Gerador.

Com Pistrak e Freire, o desenvolvimento das dimensões “cognitiva, afetiva, artística, estética, físico-corporal, moral-ética, ecológica” estão presentes, de forma equilibrada. Ambas as concepções preocupam-se com a formação humana e com o valor de uso do conhecimento e sua função social, não somente como forma de interpretar a realidade, mas de nela intervir de modo transformador. Também, em ambas as proposições, retoma-se a radicalidade da concepção de educação na perspectiva da formação humana presente em Marx, apontando para uma concepção de educação que assume por objetivo mais amplo a perspectiva revolucionária. É nesta proposição que os objetivos educativos relacionados ao conjunto das dimensões do Ser Humano têm, na *formação omnilateral*, uma base de referência. Esta é uma dimensão fundamental que diz respeito à perspectiva da formação humana, a possibilidade de voltar-se às diversas dimensões humanas, em contraposição à formação unilateral voltada unicamente para o

intelecto, ou para o político, ou somente para o técnico, ou seja, as dimensões trabalhadas de forma desarticulada. A formação omnilateral é a contraposição à formação unilateral e pressupõe desenvolver o ser humano de forma integral, não apenas no aspecto cognitivo.

Em ambas as referências de Freire e de Pistrak, encontra-se subsídio para dizer que a escola dos trabalhadores precisa ser repensada em uma outra matriz formativa. Esta é uma das principais proposições que compõem esta concepção, para a qual a relação entre escola e vida é tomada como materialização de alguns princípios importantes, tais como: a formação omnilateral, a relação entre prática e teoria, vínculos com a cultura, com os processos sociais, políticos e econômicos, a realidade como parte na apropriação de conhecimentos.

A relação entre vida e escola, como uma das matrizes formadoras, é fundamental para a alteração em profundidade da escola. Se disser que a função da escola é contribuir para que os estudantes compreendam a realidade, é preciso organizar de forma intencional esse processo. Ou seja, abrir a escola para a vida é reconhecer a relação da escola com as fontes formativas presentes na realidade, sabendo que isto vai interferir na forma como a escola está organizada.

A educação da classe trabalhadora constitui-se numa conjugação dialética, política e pedagógica de componentes que podem ser encontrados em níveis diferentes, nas proposições de ambos os autores. Tanto uma proposta como a outra conduzem para o confronto da prática cotidiana dos sujeitos coletivos, numa base teórica coerente, legítima, que se reverte em compromisso transformador. Para isso, é preciso ser capaz de articular coerentemente os objetivos, os métodos e os procedimentos, permitindo um trabalho voltado à realidade própria e subjetiva do grupo em que está imersa.

Pistrak e Freire, preocupados em aproximar as tarefas do campo pedagógico ao campo político, por meio das quais, conscientes de sua situação social e histórica, propõem que educadores e comunidade educativa reflitam e ajam para superar os limites que impossibilitam fazer da escola o espaço formador de consciência a serviço dos trabalhadores.

Assim, ratifica-se o pensamento de Freire, quando afirma que a educação para os setores oprimidos não pode ser apenas instrumental, mas uma área de lutas ideológicas que devem ser empreendidas, tendo em vista a transformação das estruturas opressoras. Ou seja, a escola necessária à classe trabalhadora deve forjar ao mesmo tempo a construção de uma nova hegemonia e a formação dos atores aptos a vivenciarem o

processo revolucionário, buscando consolidar projetos emancipatórios. O processo coletivo da busca dessas condições de existência humana precisa garantir, entre outras coisas, a adesão de uma nova cultura ética e política com o recorte de classe.

Considerando a amplitude da participação dos seus sujeitos, a organização escolar e o planejamento curricular, como componentes capazes de inserir novas perspectivas no formato das relações sociais que acontecem no interior da escola, inclusive no trabalho pedagógico com os conteúdos, quando buscam vinculá-los à dinâmica da vida e das lutas sociais organizativas, a escola do campo, no estágio atual em que se encontra, tem grande trajetória a percorrer e tem, principalmente, pois não está presente uma consciência de classe junto à grande maioria de seus sujeitos.

Finaliza-se afirmando que a construção da Pedagogia Socialista não é uma tarefa só para depois da revolução, justamente para que se lute por ela. O movimento dialético que pode orientar é aquele expresso na análise de Marx (em documento da I Internacional, de 1869): “Por um lado, uma mudança das circunstâncias sociais se faz necessária para estabelecer um sistema adequado de educação e, por outro, um sistema adequado de educação se faz necessário para produzir uma mudança das circunstâncias sociais; devemos, portanto, partir de onde nos encontramos”. (MARX, ano, pg)

Contudo, sabe-se que a consciência "de classe" não se dá de forma espontânea e não se dará sem ruptura com a ideologia dominante. Se se buscar a contribuição de Gramsci, perceber-se-á que é diante da concepção de Estado burguês, com a estratégia de organizar operários e camponeses por meio de organizações da classe trabalhadora, de que é constituída, já com alicerces de uma nova cultura, de novos valores, de uma nova sociedade, o protagonismo pela hegemonia proletária, posto que para ele, “um grupo social pode, e na verdade deve, já exercer liderança antes de conquistar o poder governamental; esta é realmente uma das principais condições para a conquista de tal poder” (GRAMSCI, 1971, p.207).

Por isso, mais do que reproduzir estas experiências direta e inteiramente, trata-se de possibilitar uma experiência processual que desvele aos sujeitos em formação a relação social do capital e a internalização desta relação produzida pela escola, para que compreendam as contradições sociais e da própria escola no contexto do capitalismo. “Por certo, há contradições, ambiguidades, e lacunas neste processo de travessia onde velho e novo ainda se misturam. É dentro deste espaço contraditório do velho e do novo que se explicitam as diferentes experiências de trabalho [...] e as diferentes experiências

educativas [...] e que não podem ser tomadas como modelos naturalizados" (FRIGOTTO, 2011, p. 37).

Poder-se-ia dizer que a experiência que se produz nestes processos permite uma subjetivação desde outra objetividade, relação esta que vai produzindo novas referências sociais e recursos internos ao sujeito em formação, o que lhe permite identificar-se com esta cultura política que se produz neste contexto, permitindo uma maior emancipação e autonomia intelectual.

Para concluir com mais um pensamento de Gramsci, elucida-se que para ele não há nenhum "sujeito homogêneo", portador de uma prévia orientação revolucionária, mas os projetos políticos qualitativamente superiores, com uma visão de mundo mais ampla só podem derivar do que se produz em termos de capacidade de luta, da formação de sua autonomia, da organização e das conquistas sociais abertas a uma história que não garante nada de antemão. Continua-se dizendo que Gramsci está convencido de que as circunstâncias e o educador estão entrelaçados dialeticamente e têm uma ativa e contínua inter-relação.

Nesta perspectiva, pode-se encontrar brechas para a construção de uma cultura ético-política da classe trabalhadora, com vistas a outro projeto de sociedade. A escola, nessa perspectiva, passa a ser entendida como uma das instâncias de formação dos sujeitos, de construção permanente de consciências críticas, propositivas, revolucionárias, que avança mais na perspectiva que Pistrak aponta para um contexto social da luta de classes. Ou seja, a escola passa a ser concebida como núcleo fundamental que se soma a outras agências formativas. Ainda, que ela não tenha como campo a política, no sentido mais estrito, e sim a pedagogia, a escola da classe trabalhadora necessita voltar-se para o conhecimento que possibilite a compreensão crítica das condições onde está inserida, na perspectiva interventora. Neste desafio, educação é muito mais do que escola, pois ela está impregnada em tudo e nesta perspectiva a classe trabalhadora deve ser educada e educar-se com ela.

Por fim, para romper com esta lógica que tem por base a subserviência ao capital, é preciso instaurar um projeto de formação/educação que possibilite colocar os seus sujeitos em movimento, tornando-os capazes de pensar alternativas de trabalho e vida; um novo formato de relações campo e cidade, uma nova perspectiva com o conhecimento, com a ciência e o uso que se faz da mesma, resgatando o importante papel dos educadores e a função social da escola, na perspectiva emancipadora.

Desta forma, a concepção de base histórico-materialista-dialética que considera

as condições concretas de existência social, leva a pensar que a formação do ser humano passa a ser pela inserção em um determinado meio, fundamentalmente pelo trabalho, que permite a reprodução da vida. Assumir essa dimensão, nos leva a concordar com o vínculo entre conhecimento e realidade.

Aprender as *tendências* do movimento do real visando a projetos de intervenção transformadora é um propósito que se dará, se houver intencionalidade definida, cujo processo metodológico precisa ter coerência e ser denso o suficiente para atingir os fins epistemológicos (produtores de conhecimento) ou pedagógicos (produtores de uma ação educativa) condutora de processos formativos que realimentem as práticas pedagógicas, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores, para responder a novas necessidades sociais que a concepção de educação do campo, em sua breve historicidade, já anuncia.

Em um sentido mais específico e técnico, trata-se de criar alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma relação densa entre práticas pedagógicas e bases teóricas. Um movimento alternado significativo, que permita estabelecer conexões capazes de dar novas configurações à organização curricular. Esta, assumida de modo que passe a trabalhar diretamente com os fenômenos da realidade, investigando-os, apreendendo-os, tornando-os eixos articuladores dos planos de estudo, o que estabeleceria uma nova relação com o conhecimento, pela apreensão do real que se dá de forma investigatória.

Responder à necessidade conceitual de encontrar indicativos teórico metodológicos com recorte de classe para oferecer formação contextualizada é incorporar um movimento dialético, cuja apreensão do real, que é o estatuto das contradições da realidade, precisa ser captado, e ao estabelecer pontes/conexões com as bases teóricas, em diálogo, produzirá o dinamismo transformador necessário a este momento histórico, que não é linear, é de luta. A dimensão processual e a conexão com o real poderão levar à compreensão da *totalidade* que os processos objetivos, em suas conexões e sua historicidade contraditória, constituem no decurso de seu desenvolvimento.

Enfim, a relação entre vida e escola é fundamental para alterar com profundidade a escola, quando se diz que a função da mesma é contribuir para que seus Sujeitos compreendam a realidade e nela intervenham. E, trazer a vida para a escola é trazer junto dela as suas contradições e a luta de classes. Contudo é preciso, de forma intencional e planejada, conhecer e utilizar os espaços do entorno da escola, a natureza,

as relações de trabalho, o trabalho, o modo de vida, o que gera a condição de classe, para que se possa potencializar a apreensão de conteúdos e da realidade, objetivos esses que não se concretizam de modo geral na escola da Educação do Campo que ainda desloca a centralidade para as disciplinas e os conteúdos ensinados em si mesmos. Mesmo que haja intencionalidade, não estão presentes nos profissionais das redes de ensino, com raras exceções, as questões de classe.

Nessa mesma trilha, Thompson, em sua obra, única, cria a categoria de experiência histórica ao tratar as classes sociais como processo em formação afirmando ser a luta que as forma, “a classe se constrói na luta, daí a importância do conceito de experiência” (GOHN, 1997, p. 204). Os estudos de Thompson são fundamentais para compreender as camadas populares na América Latina, no sentido de observar seu cotidiano e como elas o vivenciam e, nisto, como a consciência que vai sendo gerada na luta é mais que algo dado, adquirido por ilustração teórica mas, uma relação que se constrói na prática social. No pensamento de Thompson, esta luta gera uma consciência que, num cenário mais amplo, dá visibilidade aos demandatários construindo a partir das aprendizagens uma cultura política (GOHN, 1997).

Assim, o estágio em que se encontra o processo desencadeado na Educação do Campo chama à afirmação do debate conceitual e operativo das práticas educativas, do papel da escola na interação com a vida, com as matrizes pedagógicas do trabalho, luta social, da organização coletiva, da cultura e história, com o conhecimento que não pode separar teoria e prática, com os Sujeitos na construção de novas relações coletivizadoras, com novas formas de organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar, com a vivência do princípio educativo do trabalho, com os instrumentos de formação e produção do conhecimento a serviço dos povos do campo dados pelo desafio formativo, que é capaz de juntar conhecimento rigoroso da realidade com juízo de valores, em busca do conhecimento socialmente útil e a serviço da emancipação da classe trabalhadora.

IDEIAS (IN)CONCLUSIVAS

O percurso da Educação do Campo a partir da concepção materializada pelos movimentos sociais em suas formas de luta e resistência e, de outro lado, a institucionalização da concepção acerca do direito à escolarização, feita com riscos e limites, é fonte de investigação e pesquisa deste estudo, em seu viés antropológico. Uma tecitura dialética, produtora de experiência humana (e social) na perspectiva de classe, que ao apoiar-se nas formulações de Edward P. Thompson (1981, 1987a, 1987b), indaga-se, como [...] um “acontecimento” que “se fez” porque havia ali uma materialidade. “[...] não surgiu como o sol numa hora determinada. Ela estava presente no seu próprio fazer-se” (1987a, p. 9). Assim, passou-se a tematizar a produção da experiência humana, desde a produção histórica construída pelos movimentos e organizações sociais pelos aportes da política pública no lócus do PVR.

Comunga-se com as proposições de Thompson (1981, 1987a, 1987b), *em suas* coordenadas sociais e históricas a serviço da classe trabalhadora, anunciadas na "*Formação da Classe Operária Inglesa*", na medida em que compreende as relações sociais desde onde as mesmas se produzem e, de onde os Sujeitos se debatem por conta de limites existenciais concretos. O Estudo do autor ajuda a revelar pela “experiência humana”, a perspectiva de “fazer-se” classe, um processo ativo, que se deve tanto à ação humana quanto aos seus condicionamentos.

No contexto da experiência do “Projeto Vida na Roça - PVR”, no município de Dois Vizinhos/PR, dentre uma estratégia metodológica que olha o local para alçar voo ao construído a nível de nação, viram-se filões de semelhança ao anunciado pelo autor. Trata-se do experienciar de Sujeitos que buscam compreensão da condição em que estão inseridos, a partir da reflexão coletiva sobre a mesmas num tecer mediado pela "junção entre estrutura e processo", entre as "determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humana” (1981, p. 225-226).

Quando o autor se refere a “homens e mulheres em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência” (1981, p. 111), vê-se, nestes homens e mulheres, jovens e crianças, que ousam, criam, constroem meios organizativos que lhes permitem caminhar,

deslocando seus interesses para fins coletivos, benefícios comuns, ou no mínimo, comunitários. Desta forma, imbricam suas necessidades, interesses e antagonismos "em sua consciência e sua cultura", no dialógico espaço de organização. Assim, produzem-se em sua cultura, mais especificamente, sobre meios de resistir, desde suas compreensões, ações e concepções de mundo, frente às imposições dadas pelo modelo econômico e sua ideologia, um aparato expropriador das poucas formas de subsistência que restam aos camponeses. Os sujeitos do PVR resistem, caminhando na contramão dos ditames do modelo, projetando alternativas, tais como, organizarem-se em mutirões, trocas de serviço, compras coletivas, vendas cooperadas, praticando o manejo e o cultivo da terra bem como a produção e preparação de alimentos desde saberes tradicionais, participando com intervenções frequentes junto à escola dos filhos, entre tantas outras frentes que definem como ações prioritárias em seus encontros sistemáticos de discussões, análises e encaminhamentos. Assim, produzem-se em experiências carregadas de lida e sabedoria, dadas pelo diálogo, análise, reflexões, memórias, história, cuja substância produz acúmulo e resistência frente ao que os destrói em suas constituições de camponeses. Nesse bojo, elaboram uma possibilidade, cenário humano que dá conta do (com)viver em uma comunidade do campo.

Nesta mesma proposição, Thompson, ainda referindo-se à “experiência humana,” diz ser proposital seu olhar para a história, à luz daqueles que, oficial e aparentemente, não fizeram história, mas produzem um tecido social com sentido para a sociedade humana. [...] “estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro, o ludita,... [...] (1987a, p. 13). No pensamento de Thompson, esta luta gera uma consciência que, num cenário mais amplo, dá visibilidade aos demandatários construindo a partir das aprendizagens uma cultura política. Assim, arrisca-se dizer que a experiência que se desenvolve no contexto do PVR - Escola São Francisco do Bandeira, no que tange à relação com a experiência histórica da Educação do Campo, mesmo não sendo realizada por quem a protagonizou, inscreve-se como prática que dá suporte ao conceito da Educação do Campo, contribuindo em sua consolidação, uma vez que apresenta componentes de uma proposta contra-hegemônica, onde o conhecimento está imbricado com a prática social, com princípios da luta de classe, com o próprio desenvolvimento na relação com o projeto de campo, com as ações produtivas, com as razões culturais, com a vida em sua subsistência, e, parte do princípio de que deverão ser os próprios sujeitos que ao concebê-la, também tornam-se parte na construção.

Todavia nem os Sujeitos do PVR, nem a Escola São Francisco do Bandeira possuíam uma tradição de participação nos debates de construção da Educação do Campo, como, por exemplo, participavam representantes da Escola Iraci Salete Strozak (escola de base do MST), na Assesoar e entidades assentadas nas discussões mais gerais e classistas nos debates do Projeto de campo. Haja vista que, quando os sujeitos do PVR se debatem com o instituído do sistema educacional (Estado), ou com a força do projeto hegemônico do agronegócio, em aspectos relacionados à legislação de venda dos produtos, por exemplo, configuram um terreno com muitas fragilidades. Ou seja, munidos da reflexão e análise sistemática subsistem, tendo já ultrapassado uma década de existência. Contudo, quando o alicerce está posto em lutas maiores, sem grandes articulações, enfraquecem. O exemplo mais concreto é com o assegurar da proposta da escola. A força do debate indutivo frente à Educação do Campo oscila algumas vezes, agregando forças ao debate e princípios do PVR, outras vezes perdendo para o caráter conformador à sociedade capitalista, presente no sistema de ensino instituído pelo Estado, como se tratou ao longo do estudo.

Nessa correlação de forças e tensionamento, é necessário firmar que a resistência ativadora da luta de classes, se não estiver muito bem alicerçada a um projeto histórico de classe, enraizado em lutas históricas, fragiliza-se, perde rumos, ou como bem interpretaram os Sujeitos do PVR, passa a ser constantemente assediada e cooptada para "segundas intenções", a serviço das forças hegemônicas.

Nisso, intui-se dizer que se assenta a conceituação de classe de Thompson e seu argumento "[...] só depois, muitas vezes por conta de uma inserção de classe, é que agirão *'sobre uma situação determinada'*" (1981, p. 182). E quando da conceituação, tem-se: "a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus" (1987a, p. 10).

A experiência humana abordada desta forma, torna-se uma importante categoria de análise, principalmente pelo leque que abre frente às relações produzidas, dada a materialidade em que vivem em seu tempo e lugar, homens e mulheres. Todavia, quando o movimento humano vai além das formas amalgamadas na tradição, na história, nos valores do grupo, reapresenta-se a necessidade emergente de novas perspectivas, novas dimensões, que levam o grupo a alçar-se. De antemão, sabe-se que não é possível ao humano desmontar-se por inteiro, para caber nas formulações e

"arrumações" que vão sendo criadas, nem mesmo a realidade caber na teoria, há um movimento nisso a ser apropriado. Neste caso em estudo, trata-se de uma concepção da educação/formação, que passou a chamar-se de Educação do Campo, construída no seio dos movimentos e instituições sociais, que foi sendo aos poucos compreendida, reelaborada e assumida pela escola e pelo PVR. Por conseguinte cria-se a necessidade da comunidade e da escola participar de espaços de articulações das lutas mais amplas, por exemplo, a escola participar nas reuniões do PVR, e o PVR na "Articulação Sudoeste Por Uma Educação do Campo" e até na "Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo", onde havia representantes de todos os movimentos sociais, entidades, universidades, ampliando muito o debate do Projeto de Campo. Ainda que, diz Thompson: "nenhuma ideologia é inteiramente absorvida por seus partidários: na prática, ela multiplica-se de diversas maneiras, sob o julgamento dos impulsos e da experiência" (1987b, p. 278).

Nesta altura, cabe rememorar a concepção de desenvolvimento, sustentada pelo conjunto dos Movimentos Sociais, defendida na tese, sistematizada por Paludo et al. (2008, p.25), a qual destaca três pontos básicos como critérios a serem observados, quais sejam: "a construção e delimitação de seu território; a implementação de novos princípios filosóficos, políticos e organizativos e a vivência das disputas de classe, e em aspectos fundamentais para a construção do projeto de desenvolvimento do Campo, quer seja com lutas mais gerais, quer seja no cotidiano". Parte desta concepção de desenvolvimento é visível no bojo do PVR, está presente e realiza-se, necessariamente, contrapondo-se à hegemônica. Contudo, quando se trata da luta maior para construção do Projeto de desenvolvimento mais geral do Campo, conforme anunciam Paludo et al., apoiados em Mitidiero, quando propõem a necessidade de estarem (1999) "alavancados por um potencial de rebeldia, [...] em luta por melhores condições de vida, pessoas estas que vão adquirindo uma consciência relativamente coletiva no processo de construção da contestação e da luta" (PALUDO, 2008, p.25), já encontra-se menos força, ou seja, a dimensão social tratada como "lutas mais gerais" ou "processo e construção a contestação e a luta" expressa no conceito, é tênue no contexto da experiência.

Tem-se presente que a Educação do Campo, como movimento histórico, posto em curso nas manifestações formativas dos sujeitos, com base na concepção de desenvolvimento acima explicitada, tem possibilidades de desvendar contradições implicadas em relação ao modelo clássico, relativo, inclusive à ampliação da política

pública, como lastro de ampliação de direitos. Nesta perspectiva, buscou-se averiguar também, em que medida a Educação do Campo, veio contribuindo, junto ao contexto do PVR, para afirmação de princípios na concepção acima explicitada. Por si só, a Educação do Campo não tem o papel de construir o desenvolvimento, porém pode produzir o movimento pedagógico de construção de concepções, de leitura de mundo, intervindo na formação de consciência e produção cultural dos sujeitos, que, implicados nas esferas do político, do econômico e do cultural, poderão contribuir para materializar o desejado desenvolvimento.

Essa mobilização e capacidade organizativa é que imprime o desafio de captar o embrião da luta de classe no bojo da movimentação histórica da Educação do Campo, em relação com a experiência, afirmando-a como potencial de produção humana e também social. Essa perspectiva leva a ir em busca do processo histórico de constituição do Campesinato, das mudanças no contexto do campo relacionadas à formação econômico-social e, de outro lado, às forças políticas do país e dentre este bojo, identificando embriões de classe. Sociedade escravocrata e senhoril; terra, trabalho e trabalhadores, disputas de classe, direitos, resistência, entre outros, são prerrogativas necessárias para compreender a materialização que originou o conceito da Educação do Campo e o constitui como uma novidade e ferramenta emancipatória da classe trabalhadora, uma vez que se compreende que, em busca de seu subsistir, trabalhadores do campo integram a classe trabalhadora, como outros proletários, "trabalhadores Assalariados que ao vender o que lhes resta, sua força de trabalho, não lhes são assegurados os direitos básicos a si e sua prole" (FRIGOTTO, 2011, p.1).

Nesse sentido, a primeira parte do trabalho busca a historicidade e segue mostrando as imensas contradições desde o cativeiro imposto pelos invasores europeus, as relações que pelo comércio faz cativeiros escravos, depois vieram os imigrantes que se fazem também cativos pela força de trabalho e buscam "comprar" um pedaço de terra, para nela alimentar sua família. De modo semelhante, no contexto de emergência do PVR, está presente uma trajetória de luta e revoltas pela terra, que vai do uso como bem comum (caboclos) à propriedade privada (colonizadores).

Com este elo de historicidade, o primeiro Capítulo da tese destaca que no Sudoeste do Paraná, no início do século passado, viviam os caboclos, na mata quase isolados, "[...] do ponto de vista econômico, eram praticamente autárquicos", ou seja, "autossuficientes em relação à sua economia e, conseqüentemente, ao seu modo de sobreviver." (MONDARDO, 2008, p.10). Pode-se dizer que este foi o mal cometido, a

ponto de serem tratados como, "aculturados" ou "fora da lei". A força de imposição do modelo de desenvolvimento conservador ditava mudanças culturais, dentre elas a das pessoas tornarem-se consumidoras dos produtos industrializados. "[...] As relações impostas pelos migrantes, "proprietários", "cidadãos" foram dizimando a cultura e o modo de viver do caboclo" (p. 14). Estampa-se assim, o confronto de lógicas acerca do modo de vida e a contradição que se estabelecia diante do modelo de desenvolvimento que vinha sendo implantado. Para o caboclo, aproximando-se da leitura de David (2007, p.9), "a terra é espaço e lugar de vida" enquanto que para o imigrante, com a cultura que traziam da Europa, a terra era "investimento". Destaca-se na tese esta origem, a qual está visivelmente presente na memória, cultura, valores, práticas dos sujeitos do PVR, contribuindo com a produção da "experiência humana" destes sujeitos, principalmente na resistência frente ao modelo, como se falou e, sendo capaz de gerir experiências como a do próprio PVR, em tempos muito adversos a estas perspectivas.

Em "muita terra, pouco dono" (segundo Capítulo), está expressa a concentração da terra, um mal que causa muito sofrimento a uma população que apresenta uma condição de vida precarizada, porém contida pelo germe do enfrentamento, e que em alguns momentos passam a tomar "consciência de si", na maioria das vezes pela cultura de ser trabalhador do campo e buscar a dignidade de nele viver e trabalhar, juntamente com sua família. Desta forma, buscou-se entre a correlação de forças, retratar como os trabalhadores do campo lutam para manter a terra como espaço, de vida, de trabalho, de produção de alimento, marcadamente entre confrontos de grilagem e ampliação da monocultura.

É um tempo também de formação do Campesinato, produção de Sujeito, organizações que produzem identidade e organização política, constroem embriões de classe, resistindo, pautando o Estado, organizando-se em busca de um referencial de um projeto popular de campo e de país. Mais especificamente a partir da década de 1950, é possível ver na história embriões de subversão ou resistência que apontam o viés de classe. Uma movimentação de emergência das Ligas Camponesas, do sindicalismo rural, que se tornam ferramenta de organização reconhecida através da luta pela resistência para permanecer na terra, feita pelos "lavradores" ou "trabalhadores agrícolas", como eram chamados, uma vez que, apenas no início da década de 1960, surge a terminologia "camponeses".

É desta forma que essas forças sociais consubstanciam-se numa consciência coletiva que começa a ser utilizada no debate político para designar a categoria

"trabalhadores do campo". Incorporados ao PCB e nas Ligas Camponesas, no início dos anos de 1960, com a Igreja Católica, tornam-se importantes categorias políticas (MEDEIROS, 2001, p. 104). Inicia uma movimentação no país que acolhe "embriões de uma classe trabalhadora do campo", formando um caldo de mistura de lutas, de povos, unidos em torno de uma causa tão fundamental, como *terra e trabalho*. Embriões que são capazes de gerar organizações e instituições que se colocam na contramão dos interesses dominantes no país. Na sequência, vê-se um processo, onde os camponeses prosseguem produzindo-se, porém nas brechas de um sistema autoritário, que os leva a produzirem o sentido do direito, da justiça e do desmando do poder local.

Nisso, é interessante perceber como, espalhados nos diversos cantos deste imenso país, enfrentam a luta pela posse da terra, e com a finalidade de traduzir nos contextos locais as demandas mais gerais, unificam lutas, fortalecendo a constituição do Sindicalismo, por exemplo. Constitui-se assim o Campesinato brasileiro entre inúmeras dificuldades, considerando, conforme aponta Stédile (2005), que os que não possuíam os documentos definitivos de propriedade da terra constituíam-se também como parte importante dos segmentos que integram o campesinato brasileiro.

Com o dilacerado golpe militar, emerge em meio à violência e se consolida um projeto expropriador dos trabalhadores, com base na modernização conservadora, no avanço da industrialização e da monocultura, que inevitavelmente, é produtor de crise e do aceleramento do êxodo rural. Os trabalhadores, mesmo na experiência da dor, na perda, no medo, da perseguição da ditadura militar, uma imensurável experiência de dor, fazem germinar de suas raízes aprofundadas nas experiências anteriores, componentes do projeto popular, as quais ressurgiam aqui e ali, gerando mais tarde os novos movimentos sociais que florescem em suas novas formas de se constituírem, povoando o país com suas bandeiras. A Educação do Campo é uma das bandeiras que nasce nesse contexto, no seio dos movimentos sociais.

Diante desta pincelada na história, e olhando a Educação do Campo, está em tempo de dizer que se concorda, que uma revolução cultural é proveniente da revolução política e social gestada. Assim, apoiados em Gramsci, e em sua imensurável contribuição teórico-metodológica, é fundamental compreender a convocatória de continuar organizando trabalhadores e camponeses "por meio de organizações da classe trabalhadora constituída com alicerces de uma nova cultura, para criar uma hegemonia proletária" (1971, p. 207). É tempo de recuo nas mudanças sociais e necessidade de muita formação, *organização dos trabalhadores*, diante das acirradas disputas, como

veio-se pontuando no estudo, onde o modelo de desenvolvimento que se veio hegemonizando tem o ingrediente novo, dado pela tomada do capital do campo como seu espaço de investimento. Para isso, as estratégias são exatamente o extermínio de culturas, das relações comunitárias, das relações de trabalho familiares, como bem se apontou no andar da tese. "Para sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como por exemplo, os territórios camponeses e indígenas" (FERNANDES, 2008, p.44).

É necessário ainda considerar que o momento histórico é muito mais adverso que há duas décadas atrás, quando da consolidação da Educação do Campo, sendo que, enquanto naquele momento era necessário dar visibilidade e reconhecimento aos Sujeitos do campo, atualmente visível aos olhos do capital, com outra roupagem, o cenário é de intensificadas disputas e investimentos com fins de expropriação, acirrando relações competitivas e produzindo impactos de toda ordem, conforme a lógica do mercado e das demandas geradas pelo lucro concentrador de grupos econômicos. Nesse contexto, a concentração de renda, de terra e as desigualdades sociais tendem a crescer, "sobretudo porque a articulação entre governos e as classes dominantes convertem a vida do campo em apenas um negócio que cresce e deslumbra os olhares cobiçosos e desumanizantes da burguesia mundial" (CARVALHO, 2013, p.4). Para o autor, a concentração da riqueza e o desprezo insanável pelas pessoas são os elementos fundantes do projeto das empresas capitalistas no agrário brasileiro. Este aspecto é preocupação legítima do estudo, uma vez que a Educação do Campo faz sua leitura a partir da totalidade. Para tornar ainda mais intensa a preocupação, em muitas situações a educação tornou-se um dos aparatos a mais na implantação do modelo, sob o patrocínio de empresas.

Nesta mesma perspectiva, Caldart (2008, p. 79) denuncia a tomada do conceito pela força ideológica do agronegócio. Um exemplo que foi traduzido ao longo da tese, quando da institucionalização do Pronacampo, e seguindo na mesma propositura foram as formas impositivas dos programas e tendências educacionais recentemente implementados, dentre eles destaca-se o programa com ampla divulgação, chamado "Pátria educadora"⁸⁸. Voltando-se ao Pronacampo, este se desenvolve com a forte

88 Construído no âmbito da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, portanto fora do Ministério da Educação, o Programa "Pátria Educadora" nasce de costas para a pesquisa educacional e às pressas, sob coordenação do Prof. Mangabeira Unger (com trajetória de estudos nos Estados Unidos). Constitui-se em um documento composto de duas partes, procurando demonstrar como se dará a implementação do programa. Na primeira parte, o documento esboça o ideário que inspira a Pátria Educadora. A segunda indica as ações de implementação. Para Freitas (2015), "trata-

tendência da política pública em centralizar o foco inteiramente na escola e nos processos de escolarização. Na contraposição, comunga-se com a autora, afirmando-se o necessário movimento da práxis (2008, p.77) e para que não se perca a materialidade de origem da Educação do Campo, é necessário centrar-se “*nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo*” (2008, p. 81). Mais que a centralidade dada ao acesso à democratização do conhecimento, a Educação do Campo precisa recolocar o debate e retomar o necessário vínculo entre conhecimento, ética e política, afirma Caldart. A Educação do Campo, precisa combinar a luta pelo acesso ao conhecimento universal e a legitimidade de seus Sujeitos, que também são produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando as concepções, respeitando o pluralismo compreendido entre a totalidade, na construção de um projeto social, e de unidade da classe trabalhadora. O desafio posto à Educação do Campo, inclui o diálogo capaz de produzir sínteses e superações, revalorizando a reconstrução de um pluralismo desde outras bases políticas, como a perspectiva da educação emancipatória, como já se apontou.

Assim, afirma-se que a Educação do Campo é, acima de tudo, a síntese do aprendizado de uma trajetória histórica das populações do campo, de lutas contra a expropriação de suas terras, seu trabalho, sua cultura e, nesse processo de resistência, é uma pedagogia construtora de emancipação humana. Afirma-se com Caldart (2008) que a Educação do Campo já é uma “categoria teórica”, ou seja, uma abstração que se torna possível devido ao “acúmulo de práticas, relações e embates” existentes no campo. Contudo, as mesmas não podem ser vistas de forma estática, sem considerar as constantes mudanças, fruto dos embates e das pressões sociais sofridas, cujo êxito depende da superação das imposições capitalistas. É neste sentido que é preciso dar-se conta de que no momento atual o capital tende a apropriar-se deste movimento em construção. É preciso retomar e ter presente o Grito de Ordem dos movimentos sociais: “*Educação do Campo, direito nosso dever do Estado e compromisso da comunidade*”.

Nesse sentido, é claro a conceituação de Estado presente na Educação do Campo, quando agrega a participação da comunidade no controle. Compreende o Estado como atributo que mantém funcionando um sistema para dar conta de uma relação social que é o capital, ocultado na forma de uma sociedade democrática. A relação do capital sempre irá expropriar o trabalhador de sua riqueza, de forma legal e

se de um documento que reúne ações de responsabilização, meritocracia e privatização – concepções que são a base da política dos reformadores empresariais da educação”. Fonte: Blog(Publicado em [23/04/2015](#) por [Luiz Carlos de Freitas](#))

sancionada pelo próprio Estado, que encobre o conflito e mantém o controle ideológico, avalizando uma relação social que favorece o capitalista. A escola mantida pelo estado, terá por fim alimentá-lo de forma a repô-lo no mercado como força de trabalho. As brechas que são deixadas por este Estado para atuação da sociedade civil, se dão na disputa ideológica de espaço e hegemonia, podendo ser compreendidas como aspectos da democracia, porém no capitalismo, serão apenas lutas democráticas.

É desta forma que as teorias revolucionárias presentes nas Escolas Itinerantes do MST precisam irradiar às outras escolas e ao movimento da Educação do Campo como um todo. Há nisso uma materialidade necessária, relações concretas, reais, sejam elas históricas, econômicas, sociais, culturais e, acima de tudo, de legitimidade política. Há um aprendizado a ser difundido e socializado.

Nesse sentido, compreender a Educação do Campo sendo fiel a sua origem é conceber o campo como um espaço de contradições instaladas e, concordando com Caldart (2008), entender que o debate de campo precede o da educação ou da pedagogia. É com este propósito que este estudo atentou para estas questões. Assim, a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de defender o direito que as populações têm de desenvolver os processos educativos, o que pressupõe fazer a luta pelos processos educacionais, a partir do lugar onde vivem e desde sua realidade.

Contudo, os avanços da legislação nesta perspectiva e o fortalecimento desta política pública em nível de país provocam mudanças substanciais na forma e conteúdo deste conceito. E, retirar o que a constitui como um fenômeno inovador, ou seja, "as, sumir o recorte de classe", sendo conduzida desde a ação comprometida dos sujeitos envolvidos e de referenciais diretamente vinculados à organização da vida e do trabalho, seria provocar a morte do conceito. Este tem sido o grande desafio do momento. De modo geral, há uma compreensão dentre a movimentação da Educação do Campo, que o conceito emerge e se consubstancia dentro do descuido das forças do poder dominante, ou seja, entre a crise do latifúndio improdutivo em decadência e a gestação do agronegócio que estava por emergir.

Ao compartilhar este horizonte, avalia-se que o desenvolvido no seio do PVR é também significativa contribuição aos movimentos e organizações sociais que disputam concepções. O exercício de nos aportes da política pública, desenvolver práticas pedagógicas, demonstra que é possível construir processos educativos formais com qualidade, arraigados em bases socioculturais, trazendo presente memórias, histórias,

saberes, desocultando subalternizadas e desnaturalizando um estado de negação a que foram relegados os sujeitos e as comunidades do campo.

Nesta perspectiva, comunga-se com a posição que assume o estudo, isto é, que a dimensão da emancipação humana verdadeira, no sentido revolucionário, só se dará de forma "positiva" em uma classe cuja "formação tenha cadeias radicais, de uma classe na sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil" (MARX, 2005, p. 155). Com Marx, argumenta-se que a única classe que pode caminhar rumo à dissolução da sociedade e emancipar a humanidade é o proletariado, incluindo aqui o Camponês e o sentido atual do seu trabalho.

Considera-se que se tem no Brasil uma trajetória de lutas dos Movimentos Sociais do Campo que envolve e se relaciona com as contradições materiais da realidade e sua atuação, da qual emana o potencial formativo marxista de afirmação do ser humano como produção humana e social. Identificar marcos destes referências, entre tensões que vão da subversão protagonizada na luta de classe à conformidade ao modelo em sua arraigada afirmação do capitalismo, buscando analisar "*em que medida, a Educação do Campo pode contribuir para o avanço de consciência que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos de seu tempo, e por meio deste envolvimento, ir avançando na possibilidade de "fazer-se classe"*" (THOMPSON, 1987a e 1987b), era objetivo principal e foi o componente de seu movimento etnográfico, no campo antropológico para o estudo em questão.

Neste sentido, o estudo finalizou encaminhando uma proposição na qual os fundamentos contra-hegemônicos retomam a radicalidade da concepção de educação na perspectiva da formação humana, presente em Marx, que destaca a necessidade do avanço da consciência, a qual deve difundir-se na sociedade. Nesta perspectiva, atenta-se às referências dos escritos de Pistrak, traduzidas por Freitas (2009) com a "escola-comuna", a qual foi experienciada e registrada por Pistrak e outros pensadores soviéticos.

Pode-se perceber que o recorte dado as essas contribuições busca incidir sobre a forma escolar, explicitando componentes que, interferem no currículo, gerando uma pedagogia que ao invés de conformar os sujeitos ao sistema, como faz a escola a serviço do capitalismo, emancipa, transforma. Na proposta de Pistrak, os elementos da pedagogia ajudam a constituir *lutadores e construtores*, a se autodirigirem, a se auto-organizarem. Sua proposição é de arrancar a ideologia burguesa e junto à escola com seus métodos de adestramento, decoreba, quebrando a falta de historicidade e

introduzindo o conteúdo novo, capaz de vincular a escola à vida.

A relação entre vida e escola é fundamental, para alterar com profundidade a escola, quando se diz que a função da escola é contribuir para que seus sujeitos compreendam a realidade e intervenham na mesma. Nesta perspectiva é essencial a vivência dos princípios da formação humana, que permite aos estudantes caminhar num devir de emancipação. Possibilitar de modo intencional e planejado a efetiva autogestão e autodireção dos estudantes, de modo a construir tempos espaços propícios, à construção da escola que deve viver desde já o momento real.

No plano concreto, significa descentrar a escola da sala de aula, e de forma intencional e planejada, conhecer e utilizar outros espaços do entorno da escola que possam potencializar a apreensão de conteúdos e da realidade. Um aspecto diretamente relacionado com essa questão diz respeito à relação da escola com o trabalho. Trabalho compreendido como meio de produção da existência humana, e que nas relações sociais capitalistas torna-se de forma hegemônica alienado.

Outro componente pedagógico de grande importância, que é posto em destaque é a auto-organização coletiva dos educandos. Enquanto Freire apresenta uma vasta discussão de gestão democrática, nos referendamos nas formas de convivência do grupo de educandos, onde a característica fundamental é a distribuição equitativa do poder. Pistrak centra-se na organicidade dos estudantes e nas necessidades e interesses da maioria, sem desconsiderar a opinião da minoria. E é "todos estarem por um e um por todos".

Os fundamentos teórico-conceituais que se buscou aproximar, também trazem para a análise a questão do conhecimento na perspectiva da formação humana. Estes fundamentos cunhados nas teses emancipatórias da classe trabalhadora e colocam-se na contraposição à constatação que hoje ainda predomina: uma educação que, "conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: de classe, como grupo social e cultural, como humanidade" (CALDART, 2010, p. 64).

Comunga-se com a autora, para romper com esta lógica que tem por base a subserviência ao capital; é preciso instaurar um projeto de formação/educação que possibilite colocar os sujeitos em movimento, tornando-os capazes de pensar alternativas de trabalho e vida; uma nova perspectiva com o conhecimento, com a ciência e o uso que se faz da mesma, resgatando o importante papel dos educadores e a função social da escola, na perspectiva emancipadora.

Desta forma, a conexão com a concepção de base histórico-materialista-

dialética que considera as condições concretas de existência social e os fundamentos freireanos levam a pensar que a formação do ser humano passa a ser pela inserção em um determinado meio; no caso de Pistrak, fundamentalmente, pelo trabalho, que permite a reprodução da vida. Assumir essa dimensão, leva a concordar com o vínculo entre conhecimento e realidade. Aprender as *tendências* do movimento do real visando a projetos de intervenção transformadora é um propósito que se dará, se houver intencionalidade suficientemente definida, cujo processo metodológico precisa ser dinâmico e denso o suficiente para atingir os fins epistemológicos e pedagógicos condutores de processos formativos, que realimentem as práticas pedagógicas, podendo gerar novas possibilidades de diálogo com o conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais que a sociedade complexa anuncia.

É desta forma que vêm sendo re-criados os processos formativos que fazem emergir aportes do projeto histórico da classe trabalhadora a ser protagonizado, cujo aprendizado, ao transformar, também transforma os envolvidos na perspectiva de os tornar sujeitos, sujeitos de direitos essencialmente históricos.

Com o pensamento de Gramsci presente, afirma-se que não há nenhum “sujeito homogêneo” portador de uma prévia orientação revolucionária, mas os projetos políticos qualitativamente superiores com uma visão de mundo mais ampla só podem derivar do que se produz em termos de capacidade de luta, da formação de sua autonomia, da organização e das conquistas sociais abertas a uma história que não garante nada de antemão. Assim, urge que se sacuda o imobilismo, que se supere a impotência, canalizando e focalizando esforços em nome de um projeto coletivo da classe trabalhadora do campo e da cidade, permitindo que os próprios sujeitos comandem o processo a partir de suas escolhas coletivas, e o devir de um mundo mais humanizado. A escola da Educação do Campo precisa ser alavancada para isso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Transformações na vida camponesa: o Sudoeste do Paraná.** São Paulo, 1981. Dissertação de Mestrado em Sociologia, FFLCH/USP.

AGUIAR, A.V. **A classe social como processo: o conceito de formação da classe trabalhadora.** Configurações [Online], 5/6 | 2009, posto online no dia 15 fev. 2012, URL. Disponível em <<http://configuracoes.revues.org/375>>. Acesso em 13 fev 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Solange, M. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a Pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural.** Chapecó: Argos, 2012.

ANDERY, Maria Amélia et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 10. ed. Rio de Janeiro: **Espaço e Tempo**; São Paulo: EDUC, 2001.

ANTUNES, Maria Izabel R. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: Lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIN, A. et al. (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2011.

ASSESOAR et all. **Projeto Vida na Roça: Resgatando Valores.** Dois Vizinhos, PR. MASTERGRAF, 2006.

_____. **Desenvolvimento Multidimensional do Campo: concepção e método: referências a partir do Projeto Vida na Roça.** KORB. Tobias (Org.). Francisco Beltrão: GRAFIBEM, 2011.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BATTISTI, Elir. As disputas pela terra no Sudoeste do Paraná: Os conflitos fundiários dos anos 50 e 80 do século XX. **Revista Agrária.** Instituto Sapiência e Filosofia (ISF) Fundação de Ensino Superior de Clevelândia (FESC), 2006.

BENINCÁ; CAIMI, F. E. (Org.). **Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática.** Passo Fundo: UPF, 2002.

BITTENCOURT, Gilson Alceu; BIANCHINI, Valter. **A agricultura familiar na Região Sul do Brasil.** DESER. Santa Catarina: Departamento Sindical de Estudos Rurais, 1996.

BONETI, Lindomar W. **A Exclusão Social dos Caboclos do Sudoeste do Paraná**. In: Os caminhos da Exclusão Social (Org. ZARTH, Paulo). Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

_____. Formação e apropriação do espaço territorial do sudoeste do Paraná. In: ALVES, Adilson F.; FLÁVIO, Luiz C.; SANTOS, Roseli A. (Org.). **Espaço e território: interpretações e perspectivas do desenvolvimento**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2005. p. 109-124.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **Capital Cultural, escuela y espacio social**. México: Século XXI, 1987.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. MICELI, Sérgio (Org.) 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **El Ofício del científico:ciência de la ciência, flexividad**. Barcelona: Aragana, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.

_____. **Lutar com a palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. (Org.) **De Angicos a Ausentes: 40 anos de Educação Popular**. 2. ed., Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2002a.

_____. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002 b.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC).**Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Publicado pelo CNE/MEC, *Diário Oficial da União*. Brasília: 3 abr. 2002.

BABNIUK, Caroline, CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. Expressão Popular, 2010. . Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo:Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALAZANS, Julheta, M. Para compreender a Educação no meio rural: Traços de uma Trajetória. In: THERREIEN, J; DAMASCENO, M.N. **Educação e Escola do Campo**. Campinas: Papius, 1993.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, Brasília, 2004b.

_____. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. **Estudos Avançados**: 15 (43). Instituto dos Estudos Avançados, US, 2005.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Maria Aparecida. **Por uma Educação do Campo**: Campo, Políticas Públicas e Educação. Brasília: Incra, MDA, 2008a. p.67-86.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel et al. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008b. p.148 -158

_____. et al (Orgs.).**Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio. et al. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular**. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 24 nov. 2015. Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira, 2013.

_____. Reforma Agrária Popular e pesquisa: desafios de conteúdo e forma. In: CALDART, Roseli; ALENTEJANO, Paulo. (Org.). MST, **Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular: 2014.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com>>. Acesso em 15 de julho de 2015.

CALDART, R.; FREITAS,L.; SAPELLI, M.L.S (Orgs.).**Plano de Estudo**. COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK - ESCOLA ITINERANTE DO ESTADO DO PARANÁ. Cascavel/PR, 2013.

CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 1, n. 2, p. 65-91, ago. 2006. **As disputas pela terra no sudoeste do Paraná**: os conflitos fundiários dos anos 50 e 80 do século XX.

CAMBOTA:Francisco Beltrão: ASSESOAR, Grafisul, n.1, dez.1973.

CAMBOTA: Francisco Beltrão: ASSESOAR, ano XXXII, n. 258, out. Francisco Beltrão, PR: Grafit, 2006.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato no Século XXI**. Possibilidade e condicionantes do desenvolvimento do Capitalismo no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. A Expansão do capitalismo no Campo e a desnacionalização do Agrário no Brasil. Curitiba, 2013. Disponível em: <[Http://www.esquerdapopularsocialista.com.br/a-desnacionalizacao-consentida](http://www.esquerdapopularsocialista.com.br/a-desnacionalizacao-consentida)>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. **Camponeses e a necessária busca do tempo perdido**. Curitiba, junho, 2015, mimeo, 12 p. 2015 a.

_____. **Camponeses: mais além da convivência com o capital**. Curitiba, janeiro, mimeo, 13 p. 2015 b.

CHAYANOV, A.V. **La organización de la unidad económica campesina**. B. Aires: Nueva Vision, 1974..

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das medições: In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CHIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, Luziânia, GO. **Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Declaração Final. Luziania, 2002.

COSTA, José Eduardo F. Moreira da. **O manto do encoberto**. Territorialização e Identidade dos Chiquitanos. Cuiabá: UFMT. (Monografia de Especialização em Antropologia: Teorias e Métodos), 2000.

DALMAGRO. S. L. **25 de Maio: vida e luta de uma Escola do Campo**, In: *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis: ITERRA, ano 3, n. 8, p. 13-40, nov. 2008.

DAVID, Ari de. **Agricultura Familiar: Transformações dos sistemas Produtivos no Sudoeste do Paraná, Sudoeste do Paraná**: Grafisul, 2007.

DEL ROLO, Marcos. Marx e o Trabalho como princípio educativo. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n.1 p.E00- E00/ jan/abr. 2015.

DEZEMONE, Marcus. A Era Vargas e o mundo rural brasileiro: memória, direitos e cultura política camponesa. In: MOTTA, M. ; ZARTH, P. (Orgs.). **Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história**, v. 2. Concepções de justiça e resistência nas repúblicas do passado (1930-1960). São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2009. p. 73-98.

DUARTE, Valdir P. **Escola públicas do campo: problemática e perspectiva: um estudo a partir do Projeto Vida na Roça**. Francisco Beltrão, PR: ASSESOAR, 2003.

ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ. Projeto Político-Pedagógico. Curitiba: SEED, 2008, 2009, 2010.

Excerto de SHULGIN, V. N. *Rumo ao politecnismo*. Artigos e Conferências. [No original russo é documento de 1930].

FACIBEL, ASSESOAR. **Projeto Vida na Roça:** da produção ao Plano da Educação Participativa. v. II, Francisco Beltrão, 1997.

FERES, João B. **Propriedade da terra:** opressão e miséria, o meio rural na história social do Brasil. Nijmegen/Holanda: CEDLA, 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.92).

_____. Questão Agrária: Conflitualidade e Desenvolvimento Territorial. Lincoln Institut of Land Policy e Harvard University, 2004. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao//Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA>.

_____. Questão Agrária na América Latina. In: Latinoamericana – Enciclopédia Contemporânea da América Latina y Caribe. 2007. Disponível em: Web. site – <<http://faostat.fao.org>>.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Maria Aparecida. (Org.). **Por uma Educação do Campo:** campo, políticas Públicas e Educação. Brasília, Incra; MDA, 2008, (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7), p. 39-66.

_____. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. ; CALDART, R, S; MOLINA, M. **Por Uma Educação do Campo.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 133 -145.

_____. Formação e Territorialização do MST no Brasil. In: CARTER, Miguel (Org.). **Combatendo a desigualdade social:** o MST e a reforma agrária na Brasil. [Tradução de Cristina Yamagami]. São Paulo: UNESP, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil:** 500 anos de luta pela terra. Disponível em: <http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/1291.pdf>. Acesso em 30 de março de 2013.

FERNANDES, B, M.; CERIOLI, P.; CARDART, R. Por Uma Educação Básica : Texto Base. In: KOLLING Campo, E. ; NERY; MOLINA, M.C. (Org.). **Por Uma Educação Básica do Campo.** Brasília: UNB, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 1).

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil:** ensaios de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1971, p. 34 – 62.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico da Didática**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

_____. Luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M.M. (Org.). **A Escola Comuna**. Tradução de Luís Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular. 2009.

_____. **Avaliação**: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, p. 89-99, jul./dez., 2010.

LAZAREV, Alexey; FREITAS, Luiz Carlos de. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e a educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S.F; PEIXER, Z.I. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. (Trad. Sérgio Faraco). Porto Alegre, 2015. (Republicação da edição de 1978, p/ ed. Paz e Terra).

GHEDINI, C.M. ; PARMIGIANI, J.; GOBO,PR. **Articulação Paranaense**: “Por Uma Educação do Campo”: A História da Articulação - Caderno 1 – Porto Barreiro/PR, 2000.

GHEDINI, Cecília, M; ONÇAY, Solange Toderó Von. (Orgs.). **Curso de Nível Médio**: Teorias e Práticas Integrando o Currículo: 2006-2010. Assesoar, Francisco Beltrão, Unioeste: 2011.

GOMES, Iria Z. **Terra & subjetividade**: a recriação da vida no limite do caos. Curitiba: Criar, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from Prison Notebook**. New York: Internacional Publishers, 1971. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, Disponível em: http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Mezzaros.pdf

_____. **Cadernos do Cárcere**. V.4: Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

_____. **Cadernos do Cárcere**. V.5: O Rissorgimento. Notas sobre a História da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HALL, Stuart., "**A Cultura, los medios de Comunicación y el efecto ideológico.** Publicado en CURRAN, James y otros (comp.) Sociedad y comunicación de masas, Fondo de Cultura Económica, México: 1981.

HAMMEL, Ana C. **Escolas Itinerantes: uma nova perspectiva de ensinar e aprender.** Monografia UNICENTRO, 2005.

HAMMEL, A.; ANDREETTA, R.; SILVA. (Orgs.). **Escola em movimento: a conquista dos assentamentos.** Colégio Estadual Iraci Salette Strozak. Rio Bonito do Iguaçu, 2007.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IANNI, Octávio. A formação do Proletariado Rural no Brasil – 1971. In: STEDILE, João Pedro. (Org.). ESTEVAM, Douglas (Assist. pesq.) **A questão Agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960 – 1980.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

JANATA, Natacha E. **Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância dos jovens de assentados do MST.** (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

KAUTSKY, K. (1899), **A questão Agrária.** São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Por Uma Educação Básica do Campo.** Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo. Fundação Universidade de Brasília/DF. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.4, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUG, Andréa (Org.). **Ciclos em Revista.** A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Ed. WAK, 2006. v. 1.

LÊNIN, V. **O desenvolvimento do Capitalismo na Rússia.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LOBATO, Monteiro. **Urupês.** São Paulo: Revista do Brasil, 1918.

LÖVY, Michel. **Método Dialético e teoria política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LUFT, H.M.; FALKEMBACH, E.M.; CASAES, J.B. (Orgs.). **Freire na Agenda da Educação: Inclusão e Emancipação - Educação de Jovens e Adultos.** Ijuí: Unijuí, 2012.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II.** Trad. Nélcio Schneider. Revisão Técnica de: Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Per l'ontologia dell'essere sociale.** Roma: Editori Riuniti, 1976. (v.1)

MAEDER, Othon. A rebelião agrária do Sudoeste do Paraná em 1957. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1958. 33 p. In: BONATO, Amadeu. **O Sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Tradução Lindoso. São Paulo: Expressão Popular: Clacso, 2008.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Reforma Agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2004.

MARTINS, Paulo Sodero. Dinâmica evolutiva em roças de caboclos amazônicos. In: Vieira, Célia Guimarães et al. (Orgs.). **Diversidade biológica da Amazônia**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 2001. p. 369-384.;

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. Tradução de Artur Mourão, Lisboa: Edição 70, 1976.

_____. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, col. "Os economistas", 1982.

_____. **A burguesia e a contra-revolução**. São Paulo: Ensaio, 1987.

_____. **O Capital: crítica e economia política**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **El Povenir de la Comuna Rural Russa**, tradução de Félix Blanco, Cuadernos de Pasado y Presente, nº 90, México, 1980, pp. 60-6

_____. **Obras Escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1999, v.3.

_____. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para uma ontologia do ser social I. Trad.** Carlos Nelson Coutinho; Mario Duayer; Nélio Schneider. Revisão da tradução de: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MASTERGRAF, ASSESOAR. **“Projeto Vida na Roça – resgatando valores”**. Volume I - Dois Vizinhos, 2006.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **História dos Movimentos Sociais no Campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

_____. "**Sem Terra**", "**Assentados familiares**": considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros. In: BONATO, Amadeu. *O Sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2001.

_____. *Movimentos Sociais no Campo, lutas por direitos e reforma agrária na segunda metade do século XX*. In: CARTER, Miguel (Org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. [tradução de Cristina Yamagami]. São Paulo: UNESP, 2010.

_____. **Os trabalhadores do campo e desencontro nas lutas por direitos**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gpet/files/Texto.pdf>>. Acesso em: set. 2013.

MERCADO, Ruth. **Las escuela primária gratuita, uma lucha popular cotidiana**. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa, 17). 1985.

_____. "**Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad**", en E. Rockwell y Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1986a.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: Movimentos Sociais nas sociedades complexas**. tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENDRAS, Henri. **La fin de paysans: suivi d'une réflexion sur La fin des paysans vingt ans après**. Paris, Actes Sud, 1984.

MENDRAS, Henri. **Sociétés paysannes**. Paris: A.Colin, 1976.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bom Tempo, 2005.

MILSTEIN, Diana y Mendes Hector. **La Escuela en el Cuerp Estudios sobre el orden escolar y la constitución social de los alumnos en escuelas primarias**. Minôs y Dávila editores, Madri, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. *Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas da Educação do Campo*. In: MUNARIM, Antônio. [et al] (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MITIDIERO JR.,Marco Antônio. *O estopim dos Movimentos Sociais no Campo*. São Paulo: UPS; Dep. de Geografia; FFLCH, 1999. (trabalho de graduação Individual)

MONDARDO, Leandro. *Os caboclos no sudoeste do Paraná: de uma "sociedade autárquica" a um grupo social excluído*. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados: UFGD, v. 2, n. 3, Jan./Jun. 2008.

MONIZ, Luiz Alberto Bandeira. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira: da Usaid ao Banco Mundial**. Cascavel: Edunioeste, 1999.

NOVAIS, Regina Reyes. **De corpo e Alma**. Catolicismo, classes sociais e conflitos no campo. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.

O'DONNELL, Guillermo. Anotações para uma teoria do Estado (I). **Revista de Cultura e Política**. CEDEC: Paz e Terra, n. 3, nov./ 1980

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ONÇAY, Solange Toderon Von; ALBA, Rogéria P. (Orgs.). **Disciplina de Desenvolvimento Rural Sustentável**; para além da disciplina e do rural. ASSESOAR: Caderno n.5. Francisco Beltrão, PR: Grafitec, 2006.

PALMEIRA, Moacir. A diversidade da luta no Campo. Luta Camponesa e diferenciação do campesinato. In: PAIVA, Vanilde (Org.). **A Igreja e a questão Agrária**. São Paulo: Loyola, 1985.

PALUDO, Conceição; THIES, Vanderlei Franck (Org.). **Desenvolvimento do Campo em construção**. Ijuí: Unijuí. Ronda Alta: Fundep, 2008.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Seed/PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Estudo** (FREITAS, Luiz Carlos; SAPELLI, Marlene & CALDART, Roseli (Orgs). **Plano de estudos**. Cascavel SEED/Paraná, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes e do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozack**, 2008. 2008 a 2010. Acesso em: fev. 2013.

PEGORARO, E. Revolta dos posseiros de 1957: consensos e desacordos de algumas interpretações. **Ideias - Interfaces em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 109-133, jan/ jun. 2008.

PERNAMBUCO. Marta M.C.A. Significações e Realidade: Conhecimento. In: PUNTUSCHKA, N.N. (Org.). **Ousadia do Diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. A emergência dos agricultores familiares como sujeitos de direitos na trajetória do sindicalismo rural brasileiro. **Mundo Agrário**. La Plata, v. 9, n.18, 2009.

PISTRAK, Moisey. **Fundamento da Escola do trabalho**. (Trad) Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981. [Expressão Popular, 2001]

POLETTO, Ivo. A Igreja, a CPT e a mobilização pela reforma agrária. In: CARTER, Miguel (Org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. [Tradução de Cristina Yamagami]. São Paulo: UNESP, 2010.

PPP - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. Rio Bonito do Iguaçu, 2008, 2009, 2013.

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. 18.ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

Projeto Vida na Roça: resgatando valores”- Coordenação do PVR. (Orgs.).Dois Vizinhos/PR: MASTERGRA , 2006.

PVR, **Relatórios Internos do PRV**– 2002-2011. Francisco Beltrão: Centro de Documentação da Assesoar. 2012.

RAMOS, Carolina. **Capital e Trabalho no Sindicalismo Rural Brasileiro**: Um estudo acerca da CNA (Confederação Nacional da Agricultura) e da CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) - 1964-1985. POLIS - Laboratório de História Econômica-Social, 2010. Disponível em : <www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asptpl_id=5>

RÊGO, R. M. L. **Terra de Violência**: Um Estudo sobre a Luta pela Terra no Sudoeste do Paraná. Dissertação (Mestrado em Sociologia). USP. São Paulo, 1979.

RIBEIRO, R Catiane Resinato et. al (Org.). **Relatório de Pesquisa**: Narrativa da história de organização política das mulheres agricultoras no Sudoeste Paranaense. Francisco Beltrão: Unioeste, 2010.

RIBEIRO, R. Catiane. Escolas Multisseriadas e Gestão Democrática Participativa:algumas relações com a Educação do Campo. (Monografia apresentada como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Gestão Político-Pedagógico Escolar). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, 2011.

RIBEIRO, Vanderlei Vazelesk. **Cartas ao Presidente Vargas**: outra forma de luta no **sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

ROLO, Márcio. **A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica**. [Artigo que retoma algumas idéias desenvolvidas na Tese de Doutorado: “*Ocupando os latifúndios do saber: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação*”, (Políticas Públicas e Formação Humana) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2012, Disponível em: .<<http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/teses>>

_____. **Ocupando os latifúndios do saber:** subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, abril 2012. <<http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/teses>>

ROCKWELL, Elsie. **La Escuela Cotidiana.** México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____ y Justa Ezpeleta. "**La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**", em F. Madeira y G. Namó de Mello (comps.), Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social, São Paulo, Cortez Editores. Reproducido em Documentos DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1985.

_____ y Ruti Mercado. **La escuela, lugar del trabajo docente:** descripciones y debates, México. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1986a.

SÁ, Lais. M. de. A questão camponesa e os desafios do Programa Residência Agrária. In: MOLINA, M. (Org.) **Educação do Campo e Formação Profissional:** a experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDA, 2009. p.372- 385.

SADER, Eder. **Quando os novos personagens entram em cena:** experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SEVILLA; GUSMÁN, Eduardo; MOLINA, Manuel Gonzáles. Sobre a Evolução do conceito do campesinato. (Tradução de Enio Guterres e Horácio Martins de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SHULGIN, Vitor NikolaeVich. **Questões fundamentais da educação social.** (artigos e conferências) Institut Kommuniticheskovo Vospitaniya. Izdatelstvo Rabotnik Prosveshcheniya. Moscou, 1930.

_____. **Rumo ao Politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos Movimentos Sociais e a Escola do Campo, 2006. In: MOLINA, Mônica. (Org) **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexões. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60 à 93.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de. As origens da Ontologia do Ser Social: a questão do Método. **Trabalho & educação,** Belo Horizonte, v. 24. n.1 p.E00- E00/ jan/abr. 2015 . Acesso em: 24/02/2015.

SOUZA, João Francisco de. **Pedagogia da Revolução, Subsídios.** Recife: Bagaço, 2004.

_____. **Uma Pedagogia da Revolução.** São Paulo: Cortez, 1987.

STÉDILE, João Pedro. (Org.). ESTEVAM, (Assist. pesq.) **A questão Agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960**. Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, J.P; FERNANDES, B. M. **Brava Gente- a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2012.

STEIN, Leila de Medeiros. **Trabalhismo, Círculo Operários e Política: a construção do Sindicato de trabalhadores agrícola no Brasil (1954 A 1964)**. São Paulo: Amblume; Faesp, 2008. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade).

TEPICHT, Jerzy. **Marxisme et agriculture; le paysan polonais**. Paris: A. Colin, 1973.

THOMAS, Keiht. **O Homem e o Mundo Natural**. São Paulo: Companhia das letras, 1988. v. I e VI. (O predomínio do Humano e O dilema Humano)

_____. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. 1960: "Review of *The Long Revolution*", *New Left Review*, 9 (10).

_____. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**: Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A Formação da Classe Operária Inglesa I: a Árvore da Liberdade**. Tradução Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. (Coleção Oficinas da História, v. 1).

_____. **A formação da classe operária inglesa II. A árvore da liberdade**. Trad. Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. (Coleção Oficinas da História, v.2).

VAISMAN, E; FORTES, R.V. Três abordagens distintas sobre a categoria da reprodução: Lukács, Althusser e Bourdieu & P Passeron. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.1, p. E00-E00, jan./abr. 2015.

VÁZQUEZ.S.Vasques. **Filosofia da Práxis**. CLAUSCO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMINI, Célia. R. **A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético**. (Conferência) In: II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília, 2008. (de 6 a 8 de agosto)

VERONESE, Claudino de. **O papel pedagógico da ASSESOAR no apoio à estruturação da cidadania dos ex-possesores do Sudoeste do Paraná**. 1998. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Ijuí, Ijuí, UNIUI/RS, 1998.

Via Campesina & Assembleia Popular. Para debater a crise Projeto Popular para a Agricultura: A Integração do Povos. Curitiba: Arte Gráfica, 2009.

WACHOWICZ, R. C. **Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização**. Curitiba: Lítero-Técnica, 1985.

_____. **Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização**. 2. ed. (revis) Curitiba: Vicentina, 1987. 248 p.

WELCH, Clifford Andrew. Os Camponeses entram em cena: a iniciação da participação política do campesinato paulista. In. MOTTA, M. e ZARTH, P. (Orgs.). **Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história**, vol 2: Concepções de justiça e resistência nas repúblicas do passado (1930- 1960). São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2009. p. 29-51

_____. **Conflitos no Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B.,; ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

WESTPHALEN, C. **Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Estado do Paraná**. Boletim da UFPR, n. 7, p. 1-52, 1968.

WILLIAMS, R. **Palavra-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.

ANEXOS

Anexo n. 1 - Identificação dos Sujeitos Entrevistados

1 Membro do PVR	2 Fundador do PVR	3 Coordenador	4 Mulher Membro PVR	5 Jovem	6 Técnicos	7 Liderança e assessoria
1A a	2A a 2Ab 2Ac	3A a	4A a 4A b	5 Aa	6 A	7 Aa 7 Ab 7 Ac
1B a	2B a	3B a	4Ba		6 B	
1Ca 1Cb		3C a	4Ca			

1Cc 1Cd						
1Da		3D a				
1E a						

letras Maiúsculas representam categorias de sujeitos e letras minúsculas manifestação das mesmas pessoas.

Anexo n. 2 - Questões da Entrevistas semiestruturada realizada

COMUNIDADES: São Francisco do Bandeira, Piracema, São José do Canoas e São Miguel do Canoas
Forma entrevistadas 104 pessoas.
Período: Junho/2010 à Março/2011

IDENTIFICAÇÃO:01
GRAU DE PARENTESCO
IDADE

1) Tempo diário que dedica a propriedade.

2) Conte um pouco da história de sua família? (de onde vieram, em que ano chegaram, como era este lugar... como era o trabalho, como se plantava, o que se criava, como faziam a venda, o que mudou de lá para cá...)

3) Conte as mudanças que ocorreram em sua propriedade e como ela é hoje? Como foi que conseguiram esta propriedade?(compraram tudo de uma só vez, receberam de herança, foram comprando aos poucos).

4) Quais os fatos mais importantes que aconteceram desde quando chegaram aqui nesta comunidade até os dias de hoje? (algo importante na história da comunidade)

5) Uso da Terra:

60 Qual o tamanho da propriedade? _____ () alqueires ou em () ha

7) O que produziam para comercializar quando chegaram aqui na comunidade?

8) O que produzem para o comercializar atualmente?

9) O que você lembra que foi feito no PVR? Quais os trabalhos? lembrar as dimensões: educação, cultura e lazer, produção, saúde saneamento)? (do início até hoje)

- Na sua opinião, qual foi o trabalho mais importante? Porque?
- O que mudou, se considerarmos o antes do PVR e hoje?
- Quais melhorias o PVR proporcionou a sua família?

10) O que mudou em termos de preparo do solo desde o início do PVR?

11) Como é a utilização de adubos verdes/plantas de cobertura dentro do PVR?

- 12) Como eram organizados os trabalho no PVR? Quem participava?.
- 13) Você acha que suas ideias são consideradas no PVR? Você participa das reuniões, das assembleias?
- 14) Como a comunidade resolvia os problemas antes do PVR? Como ela resolve hoje? (quem representava a comunidade, como negociava as soluções, se havia mais ou menos participação da comunidade, se a comunidade era consultada..)
- 15) Existem mudanças econômicas significativas/palpáveis que podemos atribuir ao PVR? Quais? (economicamente, o PVR tem conseguido trazer benefícios? Ex. Patrulha agrícola...)
- 16) Quais as principais conquistas que o PVR teve em relação as políticas públicas? Ou seja, com a prefeitura?
- 17) Quais propostas o PVR não conseguiu implantar?
- 18) Quais os principais problemas do PVR?
- 19) Qual a importância de um projeto com este para a comunidade?
- 20) Quando sua família começou a participar do projeto?
- 21) Qual a forma que consideras mais eficiente de divulgação dos conhecimentos gerados na UTFPR (Escola Agro técnica) ao PVR?

ANEXO 3**Exemplo de memória da Reunião Mensal de Coordenação do PVR**

Data: 15/07/2009

Local: STR Dois Vizinhos

PRESENTES: CLAF, STR, COOPAF, ASSESOAR, SISCLAF, CRESOL, FÓRUM AF.

Nomes: Julio, Tonheca, Edinéia, Vilmar, Denilson, Ari, Solange, Luis Antonio.

Retomada do encontro anterior.

São lembrados os encaminhamentos que haviam sido feitos, definindo como pauta principal para este encontro o andamento do planejamento, retrabalhando e detalhando cada item que compõem o documento.

Antes de iniciar o debate do plano levantou-se a questão da distribuição da Sementes (hortaliças e milho):

Encaminhou-se que junto com o debate do plano, nas comunidades será feito o levantamento das famílias que estiverem dispostas a produzi-las. A Assesoar colocará um trabalho de acompanhamento e instrução sobre a produção, vendo qual qualidade mais se adapta para a região.

Em relação a comercialização da produção destas sementes, é preciso ainda verificar a legalidade pois poderá haver impedimento.

Acompanhamento Técnico

Levantou-se a disponibilidade da contribuição técnica do quadro da Assesoar para o projeto municipal. Retomou-se a importância de realizar mais um encontro dos três técnicos das entidades e que neste já poderia participar a pessoa da Assesoar. Edinéia ficou responsável para articular o encontro.

Deste momento inicial duas questões ficaram pendentes:

.Em relação a gestão deste plano.

.E a proposição de junção da CLAF e Coopaf feita na reunião anterior, (legalidade jurídica disso) que não foi encaminhado quem verificaria e não foi visto.

Retomada do planejamento:

Inicialmente é feita a leitura dos objetivos do plano, sendo os mesmo de consenso do grupo.

Após foram trabalhados todos os itens:

Item 1)

Trabalho de Organização

Formar duas equipe com dirigentes das entidades e cada uma realizaria uma visita por semana. Teríamos assim, duas visitas a cada semana.

Indicativos para a metodologia dos encontros:

- a) Devolução do que foi contemplado no PPA e neste plano, o que pretendem inserir novamente.
- b) Mostrar o papel das entidades, as ações atuais, trabalhando a idéia da correlação entre elas. Chamar para a pertença/ responsabilidade , fortalecendo a fidelidade.
- c) Discutir com as comunidades que outras questões poderiam ser trabalhadas;
Pensar na possibilidade de fazer um trabalho mais permanente de diálogo, retornando posteriormente.

Próximo encontro: Definir a metodologia. Para este encontro ter posição do PPA

Item 2)

Comunicação

Boletim: A Assesoar poderia contribuir com com uma oficina para capacitar as entidades na elaboração do boletim. Proposta é de que seja trimestral.

Item 3)

Produção e renda

Contribuição de cinco dias de assessoria de serviço técnico da parte da Assesoar. Uma visita por semana que a Assesoar ajusta. Trabalhar de forma combinada com os demais técnicos.
É preciso ter espaços demonstrativos para que se possa falar em uma nova matriz tecnológica, mostrando a viabilidade no concreto.

Item 4)

Comercialização

Ficou de se ver a viabilidade legal fundir Claf e Coopaf.

Espaço - existe a disposição das entidades parceiras. Denilso consulta assessoria jurídica e informa os demais.

É preciso ver como os associados estão enxergando também a sustentabilidade de suas entidades. Para que possamos fazer o trabalho político, é preciso que os associados compreendam e cooperem, por exemplo com a comercialização, da Coopaf.

OBS:Tema para as reuniões nas comunidades.

O uso do Cartão – está sendo mais para fortalecer nossos inimigos. O desvio que era para resolver, não está controlado.

Proposta de comercializar Orgânicos, procurando livrar-se de atravessador. Recebimento do leite via Cresol, vincularia em entidades nossas.

Item 5

Educação do Campo

Dirigentes visitar mais as escolas, principalmente os núcleos do campo...a exemplo da Cresol, conversar com as crianças. Deixar na mão materiais das entidades.

Na visita da Cresol às escolas, apresentar as demais entidades.

No debate com as comunidades discutir como a escola é vista, o que gostariam que fosse trabalhado como conteúdo, isto seria importante para a discussão da política pública da educação do .

Item 6

Saúde e saneamento

Cobrança enquanto Conselho Municipal. As visitas, o acompanhamento técnico deverá ser de qualidade, verificando realmente as propriedades. Possibilidade das famílias assinarem.

Item 7

Meio Ambiente

No acompanhamento e na orientação agroecológica olhar este aspectos.

Item 8

Segurança Pública

As entidades chamam um debate junto ao Conselhos de Segurança, Pastorais, Padres da paróquia, um representante das comunidades, outras lideranças apontando a preocupação com a questão da seguranças. Usar listas de presença - protocolar os encaminhamentos.

Item 9)

Acesso

Está precário. A cobrança precisa ser feita. Acesso a escola em dia de chuva, é um direito e obrigatoriedade do poder público.

Item 10)

Cultura e Lazer

Acrescentar academias de ginástica para idoso.

Novo item (11)

.Geração e Gênero

Inserir nas organizações a participação de mulheres e jovens e crianças.

Como fazer: Reativar o trabalho com as lideres nas comunidades, e fortalecer a organização municipal;

Envolvimento dos jovens – nos clubes de mães.

Quanto ao Agente de Crédito – como poderíamos levá-los a discutir para além do crédito, discutindo o desenvolvimento como um todo.

Para subsidiar a gestão desse projeto elaborar um instrumento simples onde cada entidade possa ir fazendo o registro, que reunidos poderia ser o instrumento. (Custos: Dias – Acompanhamento técnico e kilometragem - listas de presença).

Último ponto

Sobre os Fóruns regionais, é importante que sejam pautados a partir das necessidades dos municípios. Para isso, é preciso que haja um representante das entidades de cada município. A idéia é fortalecer os fóruns municipais, os micro-regionais para pautar o regional na perspectiva de uma nova-matriz tecnológica. (Claf, Coopaf, STR, Cresol)

Próxima reunião ;

Preparar reunião nas comunidades e instrumento de custo.

Local - STR

Data: Dia 12/08/2009 à tarde - 13:30h

Anexo n.5 - Imagem do Livro Projeto Vida na Roça: Resgatando Valores -
Produzido nos encontros de Sistematização do PVR

