

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PEDAGOGIAS QUE BROTAM DA TERRA:
Um estudo sobre práticas educativas do campo

Carlos Antônio Bonamigo

Porto Alegre

2007

Carlos Antônio Bonamigo

**PEDAGOGIAS QUE BROTAM DA TERRA:
Um estudo sobre práticas educativas do campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Marlene Ribeiro.

Porto Alegre

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. Porto Alegre, BR.RS.

370.91734 BONAMIGO, Carlos Antônio. Pedagogias que brotam da terra: um
B69p estudo sobre práticas educativas do campo / Carlos Antônio
 Bonamigo.
 219 p.
 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
 Porto Alegre, 2007.

Orientadora: Dra. Marlene Ribeiro.

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Práticas educativas
do campo. 4. Educação rural. I. Título. II. Carlos Antônio Bonamigo.

1. Educação rural 370.91734
Catalogação na fonte. Bibliotecária responsável: Rubia Marcela Aparecido CRB-9/1443

Carlos Antônio Bonamigo

**PEDAGOGIAS QUE BROTAM DA TERRA:
Um estudo sobre práticas educativas do campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Marlene Ribeiro.

Aprovada em 28 mar. 2007.

Prof. Dra. Marlene Ribeiro - Orientadora

Prof. Dra. Carmem Lúcia Bezerra Machado (UFRGS)

Prof. Dra. Célia Regina Vendramini (UFSC)

Prof. Dr. Walter Frantz (UNIJUÍ)

Dr. Mário Maestri (UPF)

Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ)

Aos meus amigos Armando e Tauri.
A perda e a permanência se entrecruzam.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

A minha orientadora, Professora Doutora Marlene Ribeiro, a quem devo meus aprendizados. Os seus compromissos, a sua dedicação, a sua acolhida multiplicaram-se para além de suas forças, sou lhe muito grato;

Aos meus familiares, Olivo, Ivone, Nilso, Nelson (*in memoriam*), Ieda, Nestor, Maria, Márcia, Milton, Rafael, Marcelo, Bruna, Amanda, Maiquiel, Maísa, Rafaela, Armando (*in Memoriam*), Marli e Tiago, que me acompanham e me fortalecem em todos os momentos;

A minha companheira Daniela, pela capacidade de superação, crítica, paciência, compreensão e amor e a minha filha Tainá que, apesar da pouca convivência, partilhamos felicidade e esperanças em todos os dias;

A todos os camponeses/as do Assentamento 16 de Março do MST e os educadores/as, educando/as da Escola 29 de Outubro que se educam e educam a sociedade com suas práticas criadoras e transformadoras;

À banca examinadora Dra. Carmem Lúcia Bezerra Machado (UFRGS), Dra. Célia Regina Vendramini (UFSC), Dr. Walter Frantz (UNIJUÍ), Dr. Mário Maestri (UPF) e Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ) pelo diálogo enriquecedor do trabalho.

Aos meus amigos, amigas, colegas e acadêmicos que acompanharam no cotidiano as minhas angústias e também contribuíram para a realização deste trabalho;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS e à Universidade Paranaense – Unipar, pelo apoio recebido à realização desta pesquisa.

... as tarefas imediatas e as suas estruturas estratégicas globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios.

(MÉSZÁROS, 2005, p. 77).

RESUMO

Em “*Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*”, identifico e analiso as práticas educativas existentes na Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais do Assentamento 16 de Março, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, localizados em Pontão-RS. Os fundamentos teóricos e metodológicos desta pesquisa orientam-se pela concepção pedagógica que concebe o trabalho como princípio educativo e a educação como processo de formação humana em suas múltiplas dimensões em todos os tempos e espaços da existência. Objetivando a análise de práticas educativas do campo, oriento a investigação teórica em torno, inicialmente, das características determinantes da sociedade contemporânea, a fim de contextualizar a realidade do espaço rural, foco principal da pesquisa empírica. Em seguida reflito sobre a singularidade sociocultural dos camponeses, buscando encontrar, na multiplicidade dos sujeitos sociais do campo no Brasil, as características fundamentais da realidade construída pelos camponeses assentados. A construção de um conceito de educação, compreendida como práxis criadora e transformadora, antecede a identificação e a reflexão em torno das práticas educativas existentes no interior da Escola 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais do Assentamento 16 de Março. Apesar de constituir uma experiência singular, essas práticas educativas trazem em si uma potencialidade educativa que vai muito além de suas circunstâncias, uma vez que articula dimensões que na tradicional educação rural estavam distantes e dicotomizados. Ao vincular-se às práticas sociais dos trabalhadores do campo e aos movimentos sociais de luta pela terra, a Escola 29 de Outubro, através de seus sujeitos, dá novos significados ao processo de construção e socialização do conhecimento e novos contornos em sua relação com a realidade social, constituindo experiências humanizadoras e, por isso, profundamente educativas.

ABSTRACT

In “*Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*”, I identified and analyzed the educational practices existent in the “October 29” State High School, combined with the social practices of the March 16 “Establishment, of the Rural Workers Without Land Movement”, located in Pontão-RS. The theoretical and methodological foundations of this research are guided by the pedagogic conception that conceives the work as educational principle and education process for human formation in its multiple dimensions, considering all times and spaces of the existence. Aiming at the analysis of educational practices, I guide the theoretical investigation focusing on the determinant characteristics of the contemporary society, in order to contextualize the reality of the rural space, which was the focus of the empiric research. After that, I contemplate about the farmers’ sociocultural singularity, looking for to find, in the multiplicity of the social subjects of the field in Brazil, the fundamental characteristics of the reality built by the seated farmers/peasant. The concept of education construction, understood as creative and changeful, precedes the identification and the reflection around the existent educational practices inside the October 29 School, combined with the social practices of the March 16 Establishment. In spite of constituting a singular experience, those educational practices bring an educational potentiality that goes beyond their circumstances, since they articulate dimensions that in the traditional rural education were distant and dichotomized. When linking the workers’ social practices and the social movements of fight for the land, the October 29 School, through its subjects, gives new meanings to the construction process and knowledge socialization and new outline in its relationship with the social reality, constituting human experiences and, for that, deeply educational.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	12
I A CONJUNTURA CONTEMPORÂNEA	25
1.1 Questões preliminares	25
1.2 Ainda há tempo.....	26
1.3 A crise estrutural do capital.....	28
1.4 A destrutividade globalizada	30
1.5 Os ventos neoliberais no Brasil	32
1.6 A subordinação do campo à globalização neoliberal.....	34
II A SINGULARIDADE SOCIOCULTURAL DOS CAMPONESES.....	40
2.1 A multiplicidade dos sujeitos sociais do campo no Brasil.....	40
2.1.1 A categoria camponês	43
2.2 A especificidade da formação da classe camponesa brasileira	46
2.3 As características do trabalho camponês.....	53
2.3.1 A relação com a terra: a terra de trabalho x a terra de negócio	54
2.3.2 As formas de realização do trabalho: entre o individual e o coletivo	56
2.3.3 A racionalidade econômica e as relações com o mercado	61
2.3.4 Mecanismos de sujeição dos camponeses: agroindústrias e tecnologia.....	68
2.4 Confronto com o capital: a proletarianização como horizonte	71
2.5 O campo: um espaço de luta e de conquistas	74
2.6 Dimensão sociocultural dos camponeses	77
2.7 A comunidade: um espaço sociocultural.....	81
2.8 Assentamento 16 de Março: histórico e organização interna.....	84

2.8.1 Alguns impasses no Assentamento 16 de Março.....	88
2.9 O Assentamento 16 de Março e a Escola 29 de Outubro.....	98
III A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS CRIADORA	101
3.1 O ser humano: um ser da prática	102
3.2 A centralidade do trabalho na constituição do ser humano.....	107
3.2.1 A dimensão moral do trabalho.....	112
3.3 As determinações históricas da divisão social do trabalho	114
3.3.1 A significação imoral do trabalho.....	117
3.4 Trabalho e educação: a educação como práxis criadora.....	120
3.4.1 Os vínculos históricos entre trabalho e educação	120
3.4.2 Educação: uma práxis criadora.....	122
IV - A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	137
4.1 Educação rural <i>versus</i> educação do campo	138
4.2 Educação do campo: um movimento em construção.....	142
4.3 Escola 29 de Outubro: uma prática educativa criadora.....	150
4.3.1 A construção histórica da Escola 29 de Outubro	151
4.3.2 A organização pedagógica da Escola 29 de Outubro.....	153
4.3.3 Princípios sustentadores da Escola 29 de Outubro	157
4.3.4 As instâncias internas da Escola 29 de Outubro.....	158
4.3.5 A organização por ciclos de formação	160
4.3.6 A organização curricular da Escola 29 de Outubro	165
4.3.7 A produção do conhecimento na Escola 29 de Outubro	169
4.3.7.1 Principais atividades teóricas e práticas dos Grupos de Pesquisa	173
4.3.8 A avaliação anual das atividades educativas	179
4.3.9 Contradições de um processo em movimento	182
4.4 Os caminhos do educativo da Escola 29 de Outubro.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
ANEXOS	208

Anexo 1: Levantamento de dados do Assentamento 16 de Março	208
Anexo 2: Roteiro de entrevista semi-dirigida aos camponeses assentados	211
Anexo 3: Roteiro de entrevista semi-dirigida aos educadores (as)	212
Anexo 4: Roteiro de questões aos educandos (as).....	213
Anexo 5: Consentimento Informado	214
Anexo 6: Entrevistas realizadas	215
Anexo 7: Composição da Força de Trabalho Familiar por Unidade Produtiva Camponesa Individual	216
Anexo 8: Composição da Força de Trabalho Familiar na Unidade Produtiva Camponesa Coletiva	218
Anexo 9: Dados estatísticos da Escola 29 de Outubro	219

INTRODUÇÃO

Ao apresentar este trabalho: “Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo”, retomo alguns elementos conclusivos de pesquisa realizada durante o mestrado¹ porque, de certa forma, este texto é continuidade das questões e perspectivas já trabalhadas anteriormente, agora ampliadas com aspectos significativos que não foram abordados naquela oportunidade.

Ao analisar o trabalho realizado pelos associados/as da Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata Ltda – Cooptar -, localizada no interior do Assentamento 16 de Março, no município de Pontão – RS, foi possível desvelar, na forma de trabalho desenvolvido nessa organização, *o princípio educativo do trabalho cooperativo*.

Esse *educativo* mostrou-se em duas dimensões combinadas: a primeira, em sua dimensão concreta, como situação vivida e experimentada pelas pessoas em seu cotidiano e a segunda, em sua dimensão e significação histórica, ao projetar-se para além do concreto vivido, ao permitir o desvelamento de uma nova perspectiva ao trabalho, de um novo sentido nas relações coletivas e interpessoais que definem a organização do trabalho e a apropriação de seus produtos pelos próprios produtores.

A manifestação concreta desse processo verificou-se, especialmente, pelo rompimento das relações sociais de produção dominantes, através da coletivização da propriedade dos meios de produção e da apropriação dos resultados produzidos; através da horizontalização das relações de poder e das relações de trabalho, da fiscalização

¹ A dissertação foi apresentada em 14 de dezembro de 2001 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o título: “O trabalho cooperativo como princípio educativo: a trajetória de uma Cooperativa de Produção Agropecuária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” e editada em 2002 com o título: *Pra mim foi uma escola... O princípio educativo do trabalho cooperativo*. 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

sistemática das ações dos dirigentes e do rodízio dos associados nos cursos de qualificação profissional.

Além disso, a prática do trabalho cooperativo imprimiu uma auto-disciplina estabelecida entre os próprios trabalhadores na realização das tarefas, na organização do tempo e dos processos de trabalho. Desenvolveram-se novas formas de vivenciar os ciclos da natureza, os horários, as estações do ano. Houve a incorporação de um novo processo de trabalho, diferenciado do trabalho familiar praticado anteriormente, com a apropriação e o domínio de novas técnicas, procedimentos, metodologias, funções diferenciadas, de acordo com os setores produtivos organizados no interior da Cooptar. A aprendizagem de novas técnicas de trabalho deu-se no seu próprio desenvolvimento, ou seja, não houve um período de aprendizagem e/ou treinamento e outro de execução.

De forma geral, a prática do trabalho cooperativo na Cooptar está formando e constituindo sujeitos com identidade própria no interior da classe-que-vive-do-trabalho e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao praticarem a cooperação em seu nível mais profundo, trabalhadores e trabalhadoras desenvolvem uma nova cultura do trabalho, um trabalho coletivo, autogestionário, negando o individualismo e a propriedade privada, atacando, assim, a raiz da alienação. Ao formar essa nova cultura do trabalho, os cooperativados imprimiram-lhe um novo sentido, capaz de contribuir na formação humana, capaz de resgatar a dignidade, a auto-estima, a alegria; capaz de sustentar desejos e projetos de mudança para si e para a sociedade.

Das possibilidades de novas pesquisas deixadas em aberto pelo trabalho realizado na dissertação, destaquei a possibilidade de estabelecer uma relação do trabalho cooperativo com a educação, em especial com a escola. Afirmo que uma educação que se pretenda humanizadora, poderia ter, nas práticas pedagógicas dos movimentos sociais, um de seus pilares de sustentação e poderíamos levantar a hipótese de pensar a escola, seus currículos e suas políticas pedagógicas, a partir das práticas construídas pelos sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, a escola, ao ser capaz de refletir e estar aberta às práticas pedagógicas dos movimentos sociais, estaria (re)assumindo o seu papel crítico e desalienador.

Ao desvelar o educativo do trabalho cooperativo desenvolvido na Cooptar, a pesquisa realizada, dado o seu próprio caráter de mestrado, teve um foco bastante específico ao limitar-se a análise de uma experiência de trabalho realizado por quatorze (14) famílias cooperativadas de um total de oitenta e duas (82) que fazem parte do Assentamento 16 de Março. No interior desse Assentamento, são desenvolvidas diferentes formas de organização do trabalho e de práticas sociais distintas da cooperativa, as quais não foram contempladas. Priorizo, por isso, nesta pesquisa, um estudo em torno das práticas educativas da Escola 29 de Outubro, considerando o seu contexto, o Assentamento 16 de Março, buscando identificar as relações entre estas duas realidades.

As escolhas teóricas e metodológicas desta minha pesquisa orientam-se pela concepção pedagógica que concebe o trabalho como princípio educativo e a educação como processo de formação humana em suas múltiplas dimensões. Conceber o trabalho como princípio educativo e agente fundante do ser humano e da sociedade expressa, também, uma opção ético-política, na medida em que essas escolhas dizem respeito à compreensão do papel que o conhecimento cumpre na existência social.

Assumir a centralidade do trabalho e das relações sociais de produção na formação dos indivíduos e da sociedade não equívale, entretanto, a afirmar o menosprezo pelas dimensões culturais, ideológicas, políticas, religiosas etc. que conformam o ambiente da sociabilidade humana. Apreender as mediações construídas pelos sujeitos sociais e compreender os significados de suas representações coletivas é reconhecer a totalidade da vida humana, manifestada em suas práticas sociais.

Com base nessa compreensão, é que busco como objetivo geral desta investigação analisar as práticas educativas da Escola Estadual 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais, especialmente em torno do trabalho em seus diversos níveis de cooperação, presentes no Assentamento 16 de Março. Realizo esta análise compreendida não em sentido geral, mas limitada aos recortes teóricos construídos ao longo deste trabalho. Para dar conta deste objetivo geral, vinculam-se inúmeras outras tarefas da pesquisa, distribuídas e apresentadas ao longo deste texto, combinando a pesquisa teórica com a pesquisa empírica.

A abordagem metodológica

Sob a perspectiva metodológica, compreendendo que a metodologia é mais do que a descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, pois indica, sobretudo, as opções e a leitura do quadro teórico realizado pelo pesquisador, utilizo-me de uma abordagem qualitativa, sob a orientação da abordagem dialética materialista. (TRIVIÑOS, 1987, p. 49-79).

Por tratar-se de uma pesquisa em educação, encontra-se no âmbito das Ciências Sociais e, enquanto tal, tem seu caráter específico de cientificidade em virtude de seu objeto e de suas metodologias. Minayo (1999, p.13-15) afirma que o objeto das Ciências Sociais tem uma configuração distinta de outras ciências por ser histórico, ideológico, essencialmente qualitativo. Além disso, há uma identidade com o sujeito pesquisador e possui consciência histórica, pois os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significados e intencionalidade a suas ações e a suas construções. Por isso, o objeto das Ciências Sociais deve ser tratado de forma distinta das ciências da natureza. Da mesma forma Chizzotti (2003, p.79) reitera esta questão afirmando que as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – e por isso devem ser tratadas com metodologia própria.

Por isso, a escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela proximidade dos objetivos desta pesquisa com as características básicas de uma pesquisa qualitativa. Entre as inúmeras características, destaca-se a forma como apreende e legitima os conhecimentos, numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Ao mesmo tempo, acontece uma interação viva entre o mundo subjetivo e objetivo, na medida em que o sujeito pesquisador é parte integrante do processo de construção do conhecimento, imprimindo significados, captando a realidade em sua existência mais profunda.

Outros aspectos presentes na pesquisa qualitativa são elencados por Lüdke e André (1988, p.11-13) ao afirmarem que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada e tem o contexto no qual se desenvolvem as ações, incluindo seus sujeitos, como fonte privilegiada de dados; os dados coletados são predominantemente qualitativos e descritivos; a

preocupação com o processo (ações, procedimentos, interações) é muito maior do que com o produto; o foco de atenção especial do pesquisador volta-se para os significados que as pessoas dão às coisas, a sua vida, ao mundo, ao trabalho; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, sem evidências ou hipóteses definidas antes do início dos estudos que precisam ser, ou não, comprovadas durante a pesquisa. São formuladas questões e, na medida em que a pesquisa avança, são construídas as generalizações e as análises. Em conclusão, “[...] o estudo qualitativo é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1988, p. 18).

Essas características essenciais da pesquisa qualitativa podem estar presentes em inúmeras formas de abordagens ou de orientações filosóficas, como a fenomenologia, a etnografia, a dialética materialista histórica etc. A escolha por esta última justifica-se, em primeiro lugar, pela continuidade das escolhas teóricas já concebidas anteriormente e, em segundo, pelas particularidades desta perspectiva metodológica explicitada, inicialmente, por Marx, em *O método da economia política*. (MARX, 2003c, p. 246-263).

Contrapondo-se a outros pressupostos, de acordo com Frigotto (2001a, p.75), a concepção dialética materialista/histórica concebe que o pensamento (as idéias) é o reflexo (apreensão subjetiva da realidade objetiva), no plano racional, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento. O mundo exterior tem suas leis específicas, únicas, reais. Compete à razão apoderar-se abstratamente/universalmente, através de idéias e proposições. A dialética, portanto, situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. A concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência. O ser humano constrói os próprios meios para sua sobrevivência. O ser dos homens é o seu processo de vida real, histórico e cultural.

Outra característica da dialética materialista é que o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Por isso, a postura e a concepção de mundo antecedem a utilização do método. Se esta postura pressupõe que a realidade existe com suas próprias leis de movimento e transformação, independente do

pensamento, devemos nos perguntar, de acordo com Frigotto (2001a), como se produz concretamente um fenômeno social? Quais as “leis sociais”, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? Estas questões indicam o caráter dos objetos que investigamos e definem a relação sujeito/objeto, próprio das ciências sociais.

As “leis sociais” são um movimento de superação e de transformação, de crítica, de construção e de novas sínteses no plano do conhecimento e da ação. Para atingir o fenômeno em sua totalidade concreta, é preciso ter como ponto de partida os fatos empíricos; superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas e ascender a seu âmago, as suas leis fundamentais. Como o pensamento apreende as leis do real? Através do “[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.” (KOSIK, 1986, p. 30).²

Por fim, o que importa à concepção dialética materialista histórica enquanto práxis, não é o conhecimento pelo conhecimento, a crítica pela crítica, mas a crítica e o conhecimento para uma prática que altere e transforme a realidade anterior, no plano do conhecimento e no plano histórico-social. O conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. “A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.” (FRIGOTTO, 2001a, p. 81). Para o materialismo histórico, a ação, a prática é o critério para avaliar a objetividade do conhecimento. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 63-64).

² “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.” (MARX, 2003c, p. 248).

As etapas da pesquisa e a coleta de dados

Em relação às etapas ou momentos da pesquisa, foram elaborados combinando três momentos distintos, porém, interligados entre si. O primeiro, voltou-se para a pesquisa teórica propriamente dita, relacionada especialmente à compreensão de alguns traços da sociedade contemporânea, a singularidade sociocultural dos camponeses, a educação como práxis criadora e a especificidade da educação do campo; o segundo momento constituiu-se no trabalho de campo, de coleta de dados e o terceiro, na análise final.

Em relação ao detalhamento do trabalho de campo, apresento algumas de suas questões mais significativas para melhor compreendê-lo. Pois, de acordo com Frigotto:

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. (FRIGOTTO, 2001a, p. 80).

Realizei este trabalho de campo através de um “estudo de caso”, dadas as possibilidades de reconstrução da realidade que oferece, ao considerar uma unidade social como totalidade, apreendendo a multiplicidade de suas dimensões numa perspectiva histórica. (SANTOS, 1978, p. 3).

Outras características significativas do estudo de caso, que justificam esta escolha, são elencadas por Lüdke e André (1988, p. 18-21), entre as quais os pressupostos teóricos não engessam o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, mas servem como estrutura básica a partir da qual podem ser acrescentados novos elementos. Além disso, para uma apreensão mais completa do objeto é necessário levar em conta o contexto em que ele se encontra e a existência de uma multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação. De acordo com as autoras, o pesquisador deve procurar revelar estas dimensões tomando-as como um todo de forma profunda, considerando a variedade de fontes de informação e as diferentes representações e pontos de vista numa dada situação social. Por fim, o estudo de caso possibilita uma forma variada de apresentação dos dados coletados, através de diferentes linguagens.

No trabalho de campo realizado, objetivei compreender as práticas sociais mais significativas dos camponeses membros do Assentamento 16 de Março, reconstruindo sua trajetória desde o acampamento, em 1985, até os dias atuais, localizando os seus elementos determinantes, como a organização do trabalho, as questões econômicas, as questões políticas, culturais, sociais... Além disso, direcionei o trabalho de campo para identificar e compreender as práticas educativas presentes na Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, localizada no interior do Assentamento 16 de Março, em Pontão, região norte do estado do Rio Grande do Sul, abordando desde o seu o projeto político pedagógico, o seu sistema de avaliação, o seu currículo, a sua formação de professores, enfim, as suas práticas pedagógicas essenciais.

Para a coleta de dados, utilizei, primordialmente, as contribuições advindas da *história oral*. De acordo com Alberti:

[...] a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos [...]. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam. (ALBERTI, 1989, p. 1-2).

Também utilizei, de forma complementar, a observação, os diários de campo, as conversas informais, o convívio com a realidade pesquisada, a consulta a documentos (Atas, Relatórios, Organograma da Escola 29 de Outubro), aproximando-me dos elementos em torno da pesquisa-ação, conforme as considerações feitas por Thiollent (1988, p. 47-72).

A coleta dos dados do Assentamento e da Escola se deu em dois momentos distintos. O primeiro foi marcado pela preparação à realização da pesquisa e o segundo, pela coleta dos dados propriamente dita. Na primeira fase, estão incluídas as atividades realizadas desde a pesquisa anterior, entre os anos 2000 e 2001, em que já havia trabalhado com o Assentamento, a Cooptar e a Escola 29 de Outubro. Naquela oportunidade realizei um levantamento da história do Assentamento 16 de Março, desde a preparação do acampamento, em 1984, até o ano de 2001, período de finalização da pesquisa, assim como a história e o caráter educativo do trabalho cooperativo desenvolvido na Cooptar.

Finalizada aquela pesquisa, novamente em julho de 2003, realizei uma visita à Escola 29 de Outubro, à Coordenação da Comunidade do Assentamento, à Cooptar e à Coordenação do MST – Regional Sarandi para discutir a viabilidade de realização desta nova pesquisa.

Nessa visita apresentei a proposta do projeto de pesquisa elaborada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, como requisito parcial à passagem direta ao doutorado. Em seguida, discuti esse projeto com as coordenações da Escola, da Comunidade, do MST e da Cooperativa, apresentando os objetivos, o cronograma e a metodologia que seria utilizada. Houve concordância na realização da pesquisa. Posteriormente, em janeiro e julho de 2004, fiz novamente duas visitas à Escola, ao Assentamento e à Cooperativa para iniciar a pesquisa exploratória, com a coleta inicial de dados. No primeiro encontro, em janeiro de 2004, participei de uma reunião com os professores e direção em que, novamente, apresentei os propósitos da minha pesquisa e discutiu-se, de forma geral, o Projeto Político Pedagógico da Escola, além de relatos dos professores sobre as suas atividades e as atividades pedagógicas desenvolvidas.

No Assentamento, visitei seis famílias assentadas, expliquei os objetivos da minha pesquisa e questionei se havia disposição deles em participar com informações, relatos e conversas sobre a vida, o trabalho, a comunidade... Nesse mesmo momento, apliquei um pequeno roteiro de questões dirigidas sobre os dados da família, número de participantes, idade, escolaridade, associadas ou não na comunidade e se participavam ou não das reuniões do MST. Esse primeiro contato teve o propósito de diminuir o estranhamento característico de um trabalho de campo, sobretudo numa realidade em que, como pesquisador, somos um pouco estranhos. Através dessas atividades, das visitas, das discussões prévias, do “questionário piloto” foi possível vislumbrar e definir as principais estratégias para a realização da coleta de dados.

Para a coleta de dados sobre o Assentamento, junto às famílias de camponeses assentados, utilizei-me de um roteiro contendo um questionário fechado para ser aplicado para todas as famílias (Anexo 01) e outro em forma de entrevistas semi-dirigidas (Anexo 02), de forma a complementar a coleta dos dados, a fim de poder analisar as principais questões em torno do universo dos assentados.

As entrevistas com os camponeses tiveram um caráter complementar, uma vez que os principais elementos a serem levantados na pesquisa estavam contidos no questionário acima referido e também devido à amplitude do universo de pessoas residentes no Assentamento. Levando isso em conta, foram realizadas oito (8) entrevistas com os camponeses que trabalham individualmente, duas (2) com os camponeses que se organizam na associação e quatro (4) na cooperativa.

O critério de escolha das pessoas pesquisadas foi entrevistar a primeira família visitada e, posteriormente, a cada oito (8) famílias novamente uma nova entrevista e assim, sucessivamente. Com as famílias que fazem parte da associação e da cooperativa utilizei-me de um sorteio (escolha aleatória). Além disso, coletei informações contidas no Livro de Atas da Comunidade, disponibilizado pela atual coordenação do Assentamento 16 de Março. Realizei esta coleta de dados em janeiro, fevereiro, abril, junho e julho de 2006.

Sobre as questões que envolveram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - a sua atuação, as suas opiniões/concepções/avaliações, as suas relações com a Escola e com o Assentamento, entrevistei duas pessoas: uma que representa o Movimento na coordenação da comunidade e outra que é a coordenadora liberada da Regional Sarandi do MST, responsável pelo trabalho e organização dos núcleos de base do Movimento no interior do Assentamento 16 de Março.

Para coletar os dados referentes à Escola 29 de Outubro, participei de reuniões com os educadores (as), com a direção, com os núcleos de base, além da convivência, observação e acompanhamento das atividades educativas desenvolvidas ao longo do ano de 2006. Entre os educadores (as) da Escola, de um total de dezessete (17), entrevistei treze (13), a partir de um roteiro mínimo de perguntas (Anexo 3). O objetivo era entrevistar todos os educadores (as) da escola, mas isso não foi possível porque em todas as visitas que realizei na Escola, três professoras nunca se encontravam, por estarem em atestado, licença ou não terem aula naquele período.

Outra fonte significativa de dados foram as reuniões com os núcleos de base e suas coordenações. Com os educandos não fiz entrevistas individuais, apenas reuniões coletivas com o grupo, questionando-os e anotando as informações a partir de um roteiro

de questões previamente elaborado (Anexo 4). Ao mesmo tempo, acompanhei e observei as suas atividades durante a realização das oficinas, apresentação das pesquisas dos núcleos e das turmas de progressão do primeiro e segundo ciclos (turno da manhã).

Em relação à identificação dos entrevistados (as), conforme o Consentimento Informado (Anexo 5), não foram nominados/identificados os entrevistados e entrevistadas, apenas identifique-os como: Camponês (a), idade, mês e ano da entrevista ou Educador (a), idade, mês e ano da entrevista. A relação completa dos entrevistados/as encontra-se no Anexo 6.

A não identificação nominada dos entrevistados/as se deve, sobretudo, pela característica social/coletiva dos processos que estão sendo construídos por estes sujeitos. A organização na luta pela terra, o acampamento, o assentamento, a conquista da escola, a organização do trabalho, da produção (crédito, comercialização...) são resultantes da organização coletiva, através dos movimentos sociais. Por isso, os indivíduos constituem-se, organicamente, relacionados com essas ações coletivas. Não há, entretanto, de forma alguma, anulação da subjetividade singular de cada sujeito da pesquisa. Apenas o eixo orientador da coleta de dados pretendeu colher justamente esses processos sociais mais amplos, e não limitar-se a suas percepções individuais.

A apresentação da pesquisa é feita em quatro capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, busco fazer uma contextualização da atual gestão de acumulação e reprodução do capital, seus elementos determinantes e seus desdobramentos, sobretudo ao mundo do trabalho, priorizando uma análise sobre o espaço rural, do campo. É no interior desse contexto que analiso o Assentamento 16 de Março e as práticas educativas da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro.

No segundo capítulo, objetivando identificar a singularidade sociocultural dos camponeses, sujeitos sociais desta pesquisa, retomo, em seus aspectos gerais e específicos, a multiplicidade dos sujeitos sociais do campo no Brasil e a sua formação social singular, incluindo uma abordagem teórica às características de seu processo de trabalho. Além disso, em torno desta singularidade sociocultural, trato as relações com a terra, a racionalidade econômica, as relações com o mercado e os principais mecanismos atuais de

sujeição dos camponeses à totalidade social do capital. Outra questão significativa diz respeito aos espaços de luta construídos pelos camponeses, a sua dimensão sociocultural existente em torno das comunidades. Foi realizado também um levantamento histórico do Assentamento 16 de Março e da sua organização interna, trazendo elementos da realidade vivida e construída pelas famílias assentadas num espaço territorializado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com suas contradições, avanços e dificuldades na organização social e produtiva.

No terceiro capítulo, objetivo construir um conceito de educação, a partir da centralidade do trabalho na constituição do ser humano, buscando na especificidade da atividade humana em geral, no trabalho e na educação, seus elementos constitutivos ontológicos, gnoseológicos e ético-políticos, compreendendo a práxis humana numa unidade e complementariedade dessas dimensões. Outro propósito desta parte do trabalho de pesquisa teórica foi explicitar as determinações históricas e sociais nas quais se dão as práticas do trabalho e da educação, encontrando os seus vínculos históricos para, enfim, sinalizar para uma concepção de educação como práxis criadora e emancipatória. Sob os critérios dessa abordagem teórica em torno da educação é que se dará a análise das práticas educativas da Escola 29 de Outubro e suas relações com o Assentamento 16 de Março.

Por fim, no último capítulo, combino uma abordagem teórica em torno da educação do campo, identificando sua especificidade e a sua contraposição histórica à chamada “educação rural” e o trabalho empírico na Escola 29 de Outubro. Partindo da hipótese que em torno das práticas educativas da Escola 29 de Outubro combinam-se as dimensões em torno do conceito de educação trabalhadas no capítulo anterior, retomo a sua construção histórica, o seu projeto político pedagógico e, especialmente, através do trabalho de campo, identifico e analiso algumas práticas educativas desenvolvidas no interior da Escola, combinadas com as práticas sociais do Assentamento 16 de Março, que dão condições de afirmar aspectos educativos significativos vividos e construídos ao longo dessa experiência singular. Além desses aspectos, analiso também as contradições atuais presente na Escola, sobretudo em torno de suas relações com o MST e com o próprio Assentamento.

Nas considerações finais, procuro sintetizar os principais elementos de toda a pesquisa, desde a abordagem teórica ao trabalho de campo, dando destaque à identificação do educativo captado e refletido ao longo do desenvolvimento do trabalho.

I A CONJUNTURA CONTEMPORÂNEA

1.1 Questões preliminares

Ao tratar das questões teóricas da pesquisa, entendo que o desafio é integrar, de forma dinâmica, todas as suas fases e dimensões, combinando desde as escolhas teóricas até o trabalho empírico de coleta de dados. Sem dúvida, o objeto e os sujeitos da pesquisa, assim como a problematização em torno construída, exigem uma determinada abordagem não só metodológica, mas também teórica, pois os objetivos da pesquisa interferem nas escolhas metodológicas, assim como os pressupostos teóricos decidirão os rumos da análise dos dados coletados. De acordo com Minayo (1999, p.13-15), objeto das ciências sociais tem uma configuração distinta de outras ciências, pois é histórico, ideológico e essencialmente qualitativo. Além de possuir identidade com o sujeito pesquisador possui consciência histórica e por isso deve ser tratado de forma específica.

Em relação às escolhas teóricas, estas dizem respeito à própria concepção de mundo do investigador. De acordo com o professor Triviños, até podemos usar no trabalho de investigação conceitos que tenham as suas raízes em ideologias divergentes, pois as aquisições do ser humano pertencem à humanidade, mas cabe ao pesquisador, por coerência e disciplina, em primeiro lugar, ligar a apropriação de qualquer idéia a sua concepção de mundo e, posteriormente, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 13).

Considerando estes aspectos e ao tomar como foco de pesquisa a análise das práticas educativas da Escola Estadual 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais presentes no Assentamento 16 de Março, acredito que uma das questões fundamentais é

contextualizar o entorno da realidade do Assentamento e da Escola, a fim de conceber esta realidade histórica como unidade de múltiplas determinações. (KOSIK, 1986, p. 31-32).

Destaco, num primeiro plano de análise, na qual está inserida a investigação empírica, especialmente algumas determinações econômicas, políticas e sociais do atual estágio do sistema do capital e suas implicações na definição das relações sociais específicas em torno do trabalho camponês, sobretudo das formas atuais de incorporação e de controle do capital sobre o trabalho. Além disso, recupero, em traços gerais, o significado das ações dos trabalhadores do campo em sua luta contra a proletarização, colocada como horizonte e como ameaça permanente sob a lógica do capital, e das suas ações para instituir novas formas produtivas e novas formas de organização do trabalho e da vida, sobretudo em torno da educação.

1.2 Ainda há tempo...

*Nunca digam – Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: Isso é natural!
A fim de que nada passe por ser imutável.
(Bertold Brecht – 1898-1956)*

Em tempos de “conexão instantânea” entre o local e o global, cotidianamente, somos surpreendidos com informações e notícias de toda ordem. A realidade contemporânea, em sua expressão fenomênica, manifestada na multiplicidade de acontecimentos (mortes, violência, conflitos, guerra, fome, desemprego, destruição ambiental, catástrofes naturais, corrupção...), comentários e interpretações, cria e induz, no ideário coletivo, uma sensação de perplexidade e, contraditoriamente, quanto mais meios se dispõe para compreender o atual estado das coisas, é exercida uma ação ideológica sobre a coletividade para que se torne cada vez mais refratária à interpretação e à intervenção social.

Uma expressão dessa ação ideológica é afirmar que não há alternativas viáveis a serem construídas em direção ao presente e ao futuro, constituindo-se, assim, representação

aparente da máxima: tudo é natural. Diante de tantas manifestações *Em que a humanidade se desumaniza...* esse fenômeno “explicativo” traz imbricado o perigo de, nesse início de milênio, justificar-se as atuais relações sociais pela afirmativa de que tal processo nada mais é do que decorrência de leis intrínsecas à realidade, e esta compreendida como determinação natural. A insistência de Brecht, pronunciada há mais de seis décadas, permanece tão ou mais atual do que no seu breve tempo de vida. No jogo das palavras, da sensibilidade e da consciência, o tempo nas mãos do poeta é o barro que se molda por mãos de escultor: passado, presente e futuro não existem separados, um não exclui o outro, o tempo é manifestação viva da “unidade dos contrários”. Num jogo dialético e criativo, o futuro torna-se presente e o passado é revivido e atualizado.

Apesar do poeta não ter presenciado as vulgatas de que “não há alternativas”, sobretudo a partir das últimas duas décadas do século XX, Hegel já havia, na transição do século das “Luzes”, prognosticado e insistido no “fim da História” – o nada para além da máxima manifestação do Espírito – o Estado Absoluto. (HEGEL, 1997, p. 200-204). Também, do seu jeito, no “Estado Positivo”, Augusto Comte identificou o máximo desenvolvimento do pensamento da humanidade e nada restava a não ser repetir, com ordem, o progresso da ordem do capital. Em seu *Catecismo positivista*, assim escreveu: “O progresso é o desenvolvimento da ordem”. (COMTE, 2005, p. 231). Absolutizou de tal forma seus propósitos que acabou criando, um pouco antes de sua morte, em 1857, uma religião para “tornar eterno o atual estágio das coisas”. Sem remorsos pelas críticas que havia feito ao Antigo Regime (o “Segundo Estado de desenvolvimento da Humanidade”), Comte voltou-se ao passado, a fim de que nenhuma “desordem” viesse a abalar o “futuro positivo”. (COMTE, 2005, p. 127).

A insistência de Brecht: “Não digam nunca: Isso é natural! A fim de que nada passe por ser imutável” atualiza, em tempos contemporâneos em que “reina a confusão, corre o sangue e o arbitrário tem força de lei”, a necessidade, por um lado, de compreensão do atual estágio das coisas e, por outro, de intervenção social, a fim de que nada passe nos domínios da história e das práticas humanas, como imutáveis e eternas. Acima de tudo, ainda há tempo...

1.3 A crise estrutural do capital

Os sujeitos sociais que participam desta pesquisa – educadores e educandos da Escola 29 de Outubro e trabalhadores e trabalhadoras do Assentamento 16 de Março – fazem parte das complexas relações econômicas, sociais, políticas e culturais redesenhadas regional, nacional e internacionalmente, sobretudo a partir do início dos anos de 1970. No interior desse contexto, desenvolvem suas atividades de trabalho, cultura, educação, lazer... mediados pelas configurações dessa conjuntura, que buscamos agora apresentar de forma sintética alguns elementos centrais.³

No contexto internacional, após um período de expansão econômica capitalista, depois da Segunda Guerra Mundial, o início da década de 1970 foi marcado pela falência de um modelo de produção, de acumulação e dominação do capital, evidenciando uma crise sem precedentes, diferente das crises cíclicas vividas em outras épocas pela sociedade capitalista (ANTUNES, 2000, p. 26). De acordo com István Mészáros (2000, p. 7), trata-se do início de uma crise estrutural, profunda e perigosa do sistema do capital em escala internacional, que altera radicalmente as condições de reprodução expandida do sistema, colocando agora, em primeiro plano, as suas tendências destrutivas, decretando, por isso, o fim da ascensão histórica do capital.⁴

O desencadeamento dessa crise afeta o sistema econômico mundial em sua totalidade e com mais intensidade sobre os países empobrecidos. A supremacia do capital financeiro sobre a economia aciona mecanismos que desestruturam a capacidade dos países destinarem recursos às atividades produtivas, ampliando o consumo, os serviços, emprego, renda etc. Dessa forma, o sistema como um todo encontra dificuldades para se organizar de maneira que suas estruturas não percam seus alicerces.

As raízes dessa crise estrutural do sistema do capital estão na queda da taxa de lucro. (MARX, 1982b, p. 15-17; ANTUNES, 2000, p. 29). Para o economista Robert

³ Em outras duas oportunidades (BONAMIGO, 2002, p. 20-38 e 2006, p. 7-26) abordei de forma mais detalhada estas questões.

⁴ Lenine, ao analisar os desdobramentos da Primeira Guerra Mundial, já alertava para o fim das possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas sob a lógica do capital. Ver mais em: LENINE, 1986, p. 649.

Brenner (1999, p. 12-3), trata-se de uma crise secular de produtividade no setor industrial que provocou deslocamento do capital para as finanças, provocando estagnação e compressão dos lucros desse setor. Apesar de toda a exploração imprimida aos trabalhadores e à sociedade, o capital não se apropria e centraliza quantidade de riquezas que necessita. François Chesnais, por sua vez, afirma que o sistema capitalista como um todo não produz mais bastante valor; a acumulação não produz suficiente capital novo, criador de valor e de mais-valia. (CHESNAIS, 1996, p. 9).

As respostas e/ou as reações do capital, na tentativa de superação de sua crise estrutural, fazem acentuar ainda mais os elementos destrutivos da lógica capitalista, a fim de garantir a produtividade, a competitividade e a lucratividade, a qualquer preço. Nas palavras do sociólogo Ricardo Antunes (2000, p. 15), o “neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão desta lógica”. O que vimos, portanto, a partir do último quartel do século XX, foi a implementação de um movimento de reação do capital a sua crise de acumulação e dominação. (FERRARO, 1999, p. 25).

A intensidade dessa crise fez o capital reordenar qualitativamente os mecanismos de recuperação de suas taxas de lucro, através de inúmeras medidas, marcadas, preponderantemente, pela destruição do Estado de Bem-Estar Social,⁵ pela implementação dos planos e/ou ajustes neoliberais, pela apropriação dos avanços científicos e tecnológicos, pelas privatizações, pela reestruturação dos processos produtivos, com conseqüências na materialidade e na subjetividade da vida individual e social, tanto no espaço urbano quanto no espaço rural.

Esses acontecimentos são decorrentes, de acordo com Mészáros, da própria natureza do sistema do capital que deve ser compreendido não apenas como um conjunto de entidades materiais organizadas e reorganizadas historicamente sempre que necessárias, mas entendido como...

⁵ O Estado de Bem-Estar Social, Estado Social, Welfare State, Estado-providência e outras denominações não assumiu a mesma forma nos diferentes países. Ver mais em: RIBEIRO; FERRARO; VERONEZ, 2001, p. 40; FERRARO, 1999, p. 35; RIBEIRO, 1999c, p. 108.

[...] um sistema orgânico de reprodução sociometabólica, dotado de lógica própria e de um conjunto objetivo de imperativos, que subordina a si [...] todas as áreas da atividade humana, desde os processos econômicos mais básicos até os domínios intelectuais e culturais mais mediados e sofisticados. (MÉSZÁROS, 2004, p. 16).

Esse sistema alastra-se das estratégias de conquista e ampliação dos grandes conglomerados econômicos internacionais, em todos os espaços possíveis, às relações de trabalho no interior das pequenas empresas, marcadas por controle, fiscalização e subjugação implacável, a fim de que nenhum imprevisto possa prejudicar o domínio econômico e ideológico do capital.

1.4 A destrutividade globalizada

Por isso, as respostas do capital, objetivando recuperar suas taxas de lucro (e sua permanência histórica) provocaram uma fase de imensas mudanças estruturais da economia mundial, de reordenamento político/institucional, uma complexificação sem precedentes na cultura, nas ciências, na educação, na ideologia, nas relações sociais, nos processos produtivos da indústria e da agricultura. O que se verifica, portanto, no início desse novo milênio, é o alastramento da “mundialização neoliberal” - versão da dominação do capital financeiro (CHESNAIS, 1998, p. 7), com intensidade e violência impressionantes, sacrificando países, estados, nacionalidades, etnias, direitos...

Para Marco Raúl Mejía, essa intensidade da ação do capital acaba colocando em crise os próprios movimentos sociais, sobretudo em suas questões ideológicas e ações práticas. Uma vez que, para este autor, a característica fundamental do capitalismo dos anos 1990 em diante, é a forma como subjugava e submetia os interesses do resto dos países aos dos países centrais, usando o pretexto de que não existe outro modelo de desenvolvimento possível. “Assim, elimina-se o valor da autonomia dos processos sociais e políticos do mundo não desenvolvido, que acabam submetidos a uma série de transformações profundas sem deixarem de ser capitalistas.” (MEJÍA, 2003, p. 35).

As conseqüências dessas medidas aprofundam o desemprego estrutural crônico, acentuam as desigualdades entre os países centrais e os periféricos. E, internamente aos países, sejam eles denominados “desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos”, aumentam a

desigualdade social e, por conta da impossibilidade objetiva do capital imperialista e neocolonialista exportar para outros países e continentes, em escala satisfatória, as perdas geradas pela crise estrutural, intensificam as taxas de exploração do trabalho em sentido global, não isentando do flagelo nem mesmo as classes trabalhadoras das sociedades “pós-industriais” mais desenvolvidas. (MÉSZÁROS, 2004, p. 15; FORRESTER, 1997, p. 7-22; CHESNAIS, 1996, p. 63; IANNI, 1999, p. 50; SADER, 2000, p. 35).

Especificamente em relação ao desemprego, torna-se estrutural crônico e se manifesta e se intensifica não apenas a um setor dos trabalhadores não-qualificados ou a setores ou regiões industriais pouco desenvolvidos, mas abarca, objetivamente, a “totalidade da força de trabalho”, esteja ela localizada ao “Norte” ou ao “Sul” do globo. Expande-se desde os “bóias-frias” das usinas de cana-de-açúcar no Brasil até a indústria espacial e aeronáutica dos Estados Unidos e da Europa. Nas palavras de Mészáros (2002, p. 1005), esta realidade manifesta uma contradição fundamental do modo de produção capitalista como um todo, transformando até as últimas conquistas do “desenvolvimento” (Keynes), da “racionalização” (Weber) e da “modernização” (Rostow) capitalista em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico.

Ao mesmo tempo, a gestão atual do capital, por suas próprias contradições⁶, está gerando uma polarização política, ideológica e social sem precedentes. Na raiz de todas essas contradições está o antagonismo entre capital e trabalho, “assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-las” (MÉSZÁROS, 2003, p. 19), como fazem os ideólogos “pós-modernos”.

Nessa subordinação hierárquica do trabalho, como necessidade imperativa de manutenção do atual estado de coisas, aprofundam-se os mecanismos de controle nos ambientes de trabalho em geral e nos processos produtivos em especial, assim como um desmedido autoritarismo nas tomadas de decisão que se alastram “de cima para baixo,

⁶ Mészáros (2003, p. 19-20) destaca algumas dessas principais contradições inconcebíveis de superação no interior da lógica do capital: produção e consumo; produção e controle; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento; produção e destruição; dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo; produção de tempo livre e sua negação; expansão do emprego e geração do desemprego; economia e desperdício de recursos materiais e humanos; crescimento da produção e destruição ambiental; tendência globalizadora das empresas transnacionais e

desde o microcosmo das pequenas empresas econômicas até os níveis mais altos de decisão política ou militar.” (MÉSZÁROS, 2003, p. 54).

Esse antagonismo entre capital e trabalho faz tornar mais viva a contradição na medida em que o capital, ao mesmo tempo em que domina estrutural e autoritariamente o trabalho, depende insuperavelmente do trabalho vivo para existir e necessita do “consenso” na implementação de suas medidas. E, por mais “criativas” e “inovadoras” que sejam as estratégias de gestão do capital na incorporação aos ideários de suas empresas e ao seu sistema, as relações sociais estabelecidas assentam-se, nas palavras de Mézáros, numa “desigualdade substantiva”, marcadas pelo binômio exploração/opressão, o que potencializa, na raiz do sistema, conflitos insuperáveis.

A crise de reprodução e ampliação do capital em curso nas últimas três décadas não só não foi superada, como amplia-se enormemente. Apesar de toda intensidade das medidas implementadas para este fim, a crise se intensifica acionando mecanismos cada vez mais destrutivos e incontrolláveis, com conseqüências particularmente graves para o presente e futuro, colocando em risco a própria existência humana. A precarização e destruição da força de trabalho, o avanço da destruição das condições de habitabilidade no planeta, sobretudo através do desmatamento e da poluição e do risco de uma catástrofe nuclear, são processos em curso do caráter estrutural da crise do capital em sentido global. (MÉSZÁROS, 2000, p. 7; 2003, p.53-54).

1.5 Os ventos neoliberais no Brasil

No contexto nacional, depois de se manter no Brasil um modelo econômico predominantemente agro-exportador por mais de três séculos, alterando-se da produção de açúcar ao café, passando pela exploração do ouro, baseado no trabalho escravizado secularmente estabelecido e de industrialização⁷ dependente por mais de cinco décadas⁸

restrições exercidas pelos Estados nacionais contra seus rivais, além de outras.

⁷ “A industrialização brasileira iniciou-se tardiamente, no período entre as duas grandes guerras, e foi acelerada apenas a partir da década de 1950, por meio da adoção de política de desenvolvimento que se convencionou chamar de modelo de substituições de importações. De fato, esse processo teve por base a maciça importação de tecnologia, beneficiada pelo ambiente internacional propício, no que se refere à disponibilidade de tecnologias e de capitais externos, aliada à proteção do mercado nacional, via barreiras tarifárias. Em que pese esta política ter efetivamente gerado a industrialização razoavelmente completa do

(FURTADO, 2002, p. 136, 234-242), inicia-se, sobretudo a partir dos anos 1980, um novo modelo econômico, de subordinação ao capital internacional, hegemonizado pelo capital financeiro. (FURTADO, 2000, p. 233-250; STÉDILE, 2002, p. 40-41).

Depois de uma década de transição de modelo, a partir dos anos 1990, efetiva-se o enquadramento do país ao ideário internacional marcado pelas políticas neoliberais, manifestação da crise estrutural do capital, desencadeando alterações de toda ordem, desde o processo de desnacionalização da economia, passando pela reestruturação produtiva e pela alteração de modelos agrícolas, até o sucateamento das políticas sociais e dos serviços públicos destinados à população trabalhadora. (ANTUNES, 2000, p 29-30; GONÇALVES, 1999, p. 23-48; BIONDI, 1999, p. 5-18; BIONDI, 2001, p. 23-37).

Ao analisar o advento do neoliberalismo no Brasil nos anos 1990, Marilena Chauí, sintetizando, de certa forma, inúmeras análises realizadas por vários autores sobre esta temática, destaca duas direções principais dessa nova forma que assume o capitalismo: uma econômica e outra política: Em relação à economia, desenvolve-se um processo de acumulação de capital que não necessita incorporar mais pessoas ao mercado de trabalho e de consumo, provocando e aumentando o desemprego estrutural. Em relação à política, acontece a privatização do público, que vai desde o abandono das políticas sociais por parte do Estado e a “opção preferencial” pelo capital nos investimentos estatais ao recrudescimento da estrutura histórica da sociedade brasileira, centrada no espaço privado e na divisão social sob a forma de carência popular e do privilégio dominante, reforçado agora por três novos mecanismos:

1) a destinação preferencial e prioritária dos fundos públicos para financiar os investimentos de capital; 2) a privatização como transferência aos próprios grupos oligopólicos dos antigos mecanismos estatais de proteção dos oligopólios, com a ajuda substantiva dos fundos públicos; 3) a transformação de direitos sociais (como educação, saúde e habitação) em serviços privados adquiridos no mercado e submetidos à sua lógica. (CHAUÍ, 2001, p. 94).

país, ela resultou também na atribuição de importância menor à ciência e ao desenvolvimento de tecnologia, refletida no pequeno esforço nacional em pesquisa e desenvolvimento [...]”. (VARGAS, 1995, p. 8).

⁸ O período de 1930 é marcado por uma série de “revoluções” para derrubar o sistema da ordem oligárquica, mas o que acontece de fato é um reajuste da antiga ordem com os novos setores da sociedade e a implantação definitiva do capitalismo. A crise de 1929 teve, no Brasil, um efeito paradoxal para o desenvolvimento industrial e a ampliação crescente do mercado interno, ocorrendo uma transferência do setor tradicional (agrícola) para o moderno (industrial). (ROMANELLI 2001, p. 47-50).

Para Chauí, a aplicação do neoliberalismo no Brasil significa levar ao extremo a polarização social entre a carência e o privilégio e a exclusão econômica e sociopolítica das camadas populares, características históricas da formação da sociedade brasileira. E com a potencialização do desemprego, amplia a desorganização e a despolitização da sociedade anteriormente organizada em movimentos sociais e populares, aumentando o bloqueio à construção da cidadania como criação e garantia de direitos. (CHAUÍ, 2001, p. 95). De forma geral, as conseqüências dessas medidas econômicas e políticas manifestam-se nos indicadores sociais oficiais e na visibilidade cotidiana da violência, da pobreza e dos conflitos que invadem os centros urbanos e rurais do país.

1.6 A subordinação do campo à globalização neoliberal

No setor rural, especificamente, para não nos distanciarmos por demais dos nossos propósitos, o que se verifica é a intensificação e/ou reatualização da “modernização da agricultura” – mecanismo de expansão do capital, através da subordinação e controle do trabalho do campo - iniciada ainda na década de 1940 e sobejamente ampliada nos anos 1950 em diante.⁹ Para Graziano da Silva (1998, p. 30), houve um processo de integração da agricultura ao sistema capitalista industrial, sobretudo através de inovações tecnológicas, de rupturas no processo produtivo e de subordinação ao capital comercial e financeiro.

Essa “modernização da agricultura”, entendida como ampliação das teias capitalistas no campo, marcada por concentração de terras, expropriação, monocultura, migração... provocou profundas transformações no campo brasileiro, especialmente nas últimas quatro décadas, marcadas por inúmeros elementos, como analisa Bernardo Mançano Fernandes:

⁹ Inúmeros autores analisam as transformações históricas ocorridas no campo brasileiro, entre os quais se destacam: Abramovay (1998); Graziano da Silva (1998,1999); Kageyama (1996); Oliveira (2004); Passos Guimarães (1982); Sorj (1980); Tavares (1983); Veiga (1991, 2000).

O campo brasileiro passou por profunda modernização, em alguns setores da agricultura, onde o capitalismo fincou sua mais espetacular expansão nas últimas décadas. Esse processo gerou uma extraordinária migração rural, por meio da expulsão de 30 milhões de pessoas, entre 1960 – 1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 1970. [...] O impacto social foi a extrema concentração urbana, o desemprego e a violência. O impacto econômico foi a implantação do parque industrial brasileiro. (FERNANDES, 1999, p. 55).

Frei Sérgio Antônio Görgen (2004, p. 30), por sua vez, afirma que este modelo de ampliação e dominação da agricultura capitalista no campo, conhecido e propagandeado como “a revolução verde”, caracterizou-se, ao longo das últimas décadas, por distintas fases que expressam as diferentes estratégias de expansão do capital.

Os anos de 1960 a 1990 foram marcados pelo modelo extensivo de agricultura - aumento da produção e da extensão das áreas plantadas; pela industrialização/mecanização – máquinas, sementes e insumos químicos; por uma política de crédito para financiar apenas as indústrias, médios e grandes produtores; pela expansão da monocultura e abandono das culturas de subsistência e, por fim, essa fase é marcada por uma organizada assistência técnica, paga pelo governo federal, para transferir da indústria ao agricultor, o pacote tecnológico – mecanização, sementes híbridas, animais, rações, produtos veterinários e venenos químicos. (GÖRGEN, 2004, p. 30-31).

A implementação desses mecanismos na produção agrícola teve inúmeras conseqüências. De acordo com Gritti (2003, p. 221): “A expulsão do homem do meio rural começou a intensificar-se com a mecanização da agricultura e com a crescente concentração da propriedade da terra”. Conforme os dados do IBGE, no período de 1970-1990, migraram para as cidades brasileiras cerca de 30 milhões de pessoas oriundas do campo. No Rio Grande do Sul, apesar da população rural, em números absolutos, já ser minoria (46,7%) em 1970, diminuiu vertiginosamente nas décadas seguintes, chegando em 2000 a apenas 18,4% do total. Esse processo significou uma transferência de 1.243.079 pessoas do campo para a cidade, em todas as regiões do Estado. (Censo Demográfico do IBGE de 1980, 1990, 1996 e 2000). De acordo com Ribeiro (2004b, p. 55-80), esse processo de expulsão, expropriação e proletarização se dá numa relação de violência do capital sobre os trabalhadores.

Combinado com esse processo de expropriação, aumentou a concentração de terra,¹⁰ a dependência dos agricultores com a indústria e com o sistema financeiro. A produção voltou-se para a exportação, acarretando diminuição da produção de alimentos para o mercado interno. Houve crescimento da indústria de máquinas e implementos agrícolas e crescimento acelerado de um sistema cooperativo voltado às monoculturas, combinado com a implementação de órgãos de assistência técnica para vender o pacote econômico e ideológico aos agricultores (TEDESCO, 1994, p. 122; OLIVEIRA, 2004, p. 11; GÖRGEN, 2004, p. 31-32).

Outro período característico do campo brasileiro estendeu-se entre os anos de 1990 a 1999, marcado, preponderantemente, pelo uso intensivo de herbicidas associado ao plantio direto. Somando-se a esses dois elementos centrais, estão presentes nesta segunda fase, outras características: a necessidade de rotação e manejo das culturas, o uso de máquinas e equipamentos mais sofisticados, a busca pelo aumento da produtividade, a combinação de dois tipos de cultivos (da monocultura para a bicultura) e o uso de técnicas de contenção de erosão e conservação de solos. (GÖRGEN, 2004, p. 33-34).

As principais conseqüências desta segunda fase de implementação da “revolução verde” são: aumento dos investimentos em máquinas e insumos; exigência de maior especialização e profissionalização do trabalho agrícola; integração e dependência cada vez maior da produção com a agroindústria; controle pelo mercado internacional dos custos de produção e dos preços finais dos produtos e, pelo uso indiscriminado de agrotóxicos, ocorrem desequilíbrios no solo e no meio ambiente, surgindo novas pragas/ervas daninhas cada vez mais resistentes aos venenos, aumentando a venda e o consumo destes produtos. A intensificação da aplicação de herbicidas cada vez mais fortes por um lado, combinados, por outro, com a permanência e o alastramento de determinadas pragas em várias áreas da produção de alimentos acabam por colocar em evidência o esgotamento tecnológico do modelo desta segunda fase da “revolução verde” no Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p. 22; GÖRGEN, 2004, 34-35;).

Por fim, um terceiro momento da “revolução verde” ou “modernização da agricultura” que inicia a partir de 2000 e permanece, em seus elementos principais, aos

¹⁰ Sobre a estrutura fundiária brasileira ver: OLIVEIRA, 2004, p. 9-14.

dias atuais, é marcado pelo advento do agronegócio e pelo aprofundamento das medidas do mesmo modelo iniciado há quatro décadas atrás. Nas palavras de Görgen (2004, p. 35):

A terceira fase da revolução vem justamente para tentar resolver os problemas por ela criados na segunda fase. Usa novos recursos das ciências biológicas, da mecânica, do geoprocessamento e da informática, mas não sai dos marcos do modelo, antes aprofunda suas principais tendências.

Ao analisar este período na agricultura brasileira, o economista João Pedro Stédile afirma que houve uma alteração de modelo tecnológico - da “revolução verde” à “biotecnologia” - com a intensificação das pesquisas e cultivo de produtos geneticamente modificados, da retirada do Estado dos financiamentos, assistência técnica, controle do comércio e preços mínimos. (STÉDILE, 2002, p. 40-41).

Os principais elementos presentes nessa terceira fase são: métodos e tecnologias de controle rigorosos da produção agrícola e pecuária, com utilização de computadores, satélites etc.; utilização de recursos científicos da biologia molecular e da engenharia genética (transgenia, clonagem...) e controle das tecnologias pelas indústrias multinacionais, através de grandes empresas agropecuárias e agroindústrias, intensificando a integração e a subordinação do trabalho e da produção agrícola, especialmente através da assistência técnica privada e controle rígido dos preços dos produtos e insumos. Como se trata de um modelo que utiliza alta tecnologia e métodos de controle externos rígidos, desenha-se uma tendência, num curto espaço de tempo, de exclusão da produção da maioria dos pequenos e médios agricultores, com conseqüências sociais e ambientais ainda mais desastrosas, aumentando o desemprego, a fome, a expropriação camponesa, a favelização, a contaminação das águas e alimentos, além de muitas outras. (GÖRGEN, 2004, p. 36-44).

Uma característica marcante e permanente desse período analisado diz respeito às políticas públicas vigentes e que, atualmente, continuam fortalecendo as estratégias de inserção e controle da produção agrícola pelo capital industrial e financeiro, manifesto nos grandes produtores, latifúndios, agroindústrias e investidores externos. Nos últimos dez anos, o governo federal perdoou e renegociou dívidas dos grandes proprietários de terras, isentou de imposto sobre comercialização e serviços a produção destinada à exportação, isentou igualmente de impostos a importação de insumos químicos, criou linhas de

financiamentos baratos e a longo prazo para estruturar o agronegócio, imprimiu aos pequenos agricultores uma política de migalhas, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), direcionando as pesquisas e recursos públicos para desenvolver o modelo tecnológico apenas funcional aos grandes produtores e empresas multinacionais. (OLIVEIRA, 2004, p. 26-28; GÖRGEN, 2004, p. 40-42).

De forma geral, a agricultura brasileira passou, nestas últimas quatro décadas, por um longo e intensivo “processo de modernização capitalista”, marcado pela intensificação da mecanização/informatização, pela utilização de insumos industriais, pela expansão do crédito rural, pela expansão das lavouras de monoculturas destinadas à exportação, pela integração e subordinação dos camponeses às agroindústrias, pela produção de sementes e animais geneticamente modificados, pela utilização inadequada dos recursos naturais, pela expansão das “florestas secas/deserto verde” - eucalipto, acácia, *pinus eliotis* etc. e pelo avanço do cooperativismo empresarial. Para Stédile e Gørgen:

Esse desenvolvimento manteve e aumentou a concentração da propriedade da terra, baseando-se fundamentalmente na grande propriedade. Esse modelo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura reforçou e aumentou as desigualdades regionais, sociais e dos diferentes tipos de agricultura praticados nas regiões. Por outro algo, tornou-se profundamente excludente, beneficiando apenas uma minoria de grandes proprietários rurais e marginalizando ainda mais uma ampla camada da população rural. (STÉDILE; GÖRGEN, 1993, p. 97).

Considerando as alterações e modificações no campo brasileiro nas últimas décadas, inúmeros aspectos acrescentam-se aos tradicionais problemas historicamente existentes na formação da sociedade brasileira no que diz respeito, especialmente, às questões agropecuárias: baixa produtividade das lavouras de grãos e da mão-de-obra; ociosidade das terras que, nos imóveis classificados como latifúndios, a ociosidade das terras chega a atingir 80%; a utilização da terra como especulação, aplicação de investimentos financeiros e reserva de valor e não para a produção agropecuária. Apenas 10% das terras utilizadas para a agricultura se destina à lavoura. A produção de alimentos é destinada prioritariamente para a exportação. A maior parte da produção de alimentos do país é produzida pelas médias e pequenas propriedades. A combinação desses indicadores impulsionam a expropriação dos camponeses, a perda de direitos sociais dos trabalhadores do campo e a ampliação da pobreza e dos conflitos agrários. (OLIVEIRA, 2004, p. 80-86; STÉDILE; GÖRGEN, 1993, p. 98-101; TODESCHINI & MAGALHÃES, 1999, p. 13-14).

É por isso que, diante de situações e condições tão contraditórias, sujeitos e movimentos sociais, nacionalidades e etnias, põem-se em luta pela sobrevivência, por direitos, trabalho, terra, dignidade... fazendo parte do processo dinâmico da luta de classes que definirá, em última instância, de que forma se dará a superação dessa crise histórica da sociedade produtora de mercadoria, que atinge de forma geral todos os setores sociais, manifestando-se, ao mesmo tempo, de forma específica no espaço rural, conforme podemos observar em alguns elementos aqui expostos.

É no interior desse universo e desse contexto que se localiza esta nossa pesquisa. A realidade camponesa e as experiências pedagógicas existentes em torno da Escola 29 de Outubro são perpassadas por essas contradições. A construção histórica do campesinato brasileiro e as suas lutas por terra, trabalho e educação relacionam-se diretamente com esta totalidade social, interferindo e sendo influenciada objetivamente, como poderemos perceber pelos elementos que passamos a abordar, iniciando pela singularidade sociocultural dos camponeses e os elementos presentes no Assentamento 16 de Março.

II A SINGULARIDADE SOCIOCULTURAL DOS CAMPONESES

[...] além de querer a posse e uso da terra e uma certa apropriação do produto do trabalho, o campesinato representa um modo de vida, um modo de organizar a vida, uma cultura, uma visão da realidade: ele representa uma comunidade. (IANNI, 1986, p. 173).

2.1 A multiplicidade dos sujeitos sociais do campo no Brasil

Partimos da hipótese de que os sujeitos sociais incluídos na categoria teórica de camponês, constituem-se, de forma específica, no interior da totalidade social estabelecida pelas relações sociais capitalistas. Distinta das relações majoritárias e determinantes instituídas entre capital e trabalho, compreendido como força de trabalho assalariada, o camponês tem uma forma de realização de seu trabalho, de relação com a propriedade e com a natureza, de relação social com o capital e com o mercado que lhe dão características socioculturais singulares, constituindo uma totalidade econômica, social, política e cultural específica, sem, porém, estar alheio às determinações de domínio da relação com o capital em dimensão geral.

É preciso afirmar, inicialmente, a impossibilidade de compreensão destas especificidades em sua totalidade, essa riqueza social e cultural expressa na epígrafe de Ianni, pois há uma multiplicidade de abordagens teóricas em torno da realidade camponesa, dependendo do ângulo que se pretenda tratar o assunto. Qualquer tentativa de revisão destas abordagens ou síntese a partir delas seria, neste momento, muito difícil visto que é possível identificar um movimento de redefinição teórica em torno das questões que envolvem os sujeitos sociais que vivem no e do campo, na e da terra.

Acrescente-se a esse movimento teórico, o movimento potencializado pelos sujeitos sociais que vivem no e do campo no Brasil, em seus diferentes tempos e espaços, que imprimem uma luta pela construção de sua identidade coletiva, em suas ações concretas na defesa e na luta por seus direitos elementares de moradia, terra para trabalhar, condições de trabalho, políticas públicas etc. Por isso, qualquer modelo teórico predefinido é incapaz de dar conta da complexidade da realidade daqueles que vivem do seu trabalho no campo.

Além disso, esse trabalho de síntese e revisão em torno da questão camponesa, inúmeros autores já realizaram no Brasil e em outros países, dependendo de suas condições históricas e necessidades teóricas. Destacam-se, nesse sentido, José Vicente Tavares dos Santos em *Colonos do vinho* (1978), José de Souza Martins em *Expropriação & violência* (1982); Ricardo Abramovay em *Paradigmas do capitalismo agrário em questão* (1998), Bernardo Mançano Fernandes em *Delimitação conceitual de campesinato* (2004), Mário Maestri em *A aldeia ausente* (2002), Horácio Martins de Carvalho em *O campesinato no século XXI* (2005), Eduardo Sevilla Guzmán e Manuel González de Molina em *Sobre a evolução do conceito de campesinato* (2005), além de muitos outros.

Sem falar nos chamados clássicos da temática: Lênin, sobretudo na obra *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia* (1982), Karl Kautsky em *A questão agrária* (1972); Rosa Luxemburgo em *La acumulación de capital* (1985), e Karl Marx, especialmente em *Formações econômicas pré-capitalistas*, (1991), *O Capital* (2003a) e *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte* (2003b), Chayanov em *La organización de la unidad económica campesina* (1974), Henri Mendras em *Sociedades camponesas* (1978).

Guzmán & Molina (2005, p. 77-78), ao considerarem as inúmeras obras e debates em torno da questão camponesa, especialmente se o campesinato constitui ou não uma classe ou uma fração de classe, se é uma categoria integrante de uma parte maior, se tem uma racionalidade econômica própria, se faz parte de um regime de produção já concluído (feudalismo), se o termo correto para denominá-lo é camponês, agricultor familiar, pequeno produtor etc. chegam a afirmar que, tratar estas questões nesses termos, é um falso debate e não contribui, teoricamente, para esclarecer muita coisa.

Aceitar como válida esta proposição, me parece simplificar a questão, na medida em que estes mesmos autores, depois de concluírem pela “confusão teórica”, adotam **uma** perspectiva, a agroecológica, afirmando que “[...] o campesinato é mais que uma categoria histórica ou sujeito social, mas, acima de tudo, uma forma de manejar os recursos naturais vinculada aos agroecossistemas locais e específicos de cada zona [...]” (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 78).

O que se percebe ao longo do debate sobre a questão camponesa é que cada autor estabelece determinados critérios para analisar os sujeitos sociais de suas pesquisas. Por exemplo, Fernandes (2004, p. 1) afirma que a delimitação conceitual de campesinato é um exercício político. Maestri (2002, p. 150-151), por sua vez, adota os diferentes níveis de relação e propriedade com a terra para identificar a formação do campesinato; Abramovay (1998, p. 110) destaca a propriedade e a racionalidade econômica como fatores decisivos para compreender a realidade camponesa, e assim por diante. Na verdade, o que se infere dessa discussão, é que cada autor analisa sob determinado ponto de vista essa identidade camponesa. Mais do que oporem-se, acredito que há uma complementariedade, possibilitando uma compreensão ampliada desse fenômeno social.

De fato, os conceitos de camponês, de pequeno agricultor, de agricultor familiar, de trabalhador da roça, de lavrador, de posseiro, meeiro, de sem-terra, de assalariado rural, além de outros, e sua relação/consequência interpretativa nos trabalhos teóricos e empíricos de pesquisa, estão sendo reconstruídos, na medida em que novas lutas sociais redefinem os estudos sobre as características históricas singulares da formação da sociedade brasileira.

Não é nosso propósito examinar teoricamente toda esta complexidade, mas estabelecer alguns critérios e/ou elementos explicativos na tentativa de reconstruir categorias de análise capazes de abarcar, de forma geral, esta parcela de trabalhadores e trabalhadoras do campo, da terra, para melhor encontrar, compreender e analisar os sujeitos sociais desta pesquisa, sem terras no passado e hoje assentados do MST, membros do Assentamento 16 de Março e participantes da comunidade da Escola 29 de Outubro, considerados neste trabalho como camponeses.

2.1.1 A categoria camponês

A que sujeitos sociais abarca a categoria **camponês**? É possível considerar os participantes do Assentamento 16 de Março e da comunidade da Escola 29 de Outubro como camponeses? Para iniciar a reflexão em torno dessa questão, parto de dois pressupostos: a formação social do camponês é um processo histórico singular, que varia de lugar para lugar e de tempo para tempo, de acordo com suas lutas e vivências e que a apropriação teórica desse sujeito social também é uma construção histórica, ideológica e política, como assinalado anteriormente. Por isso, qualquer transposição mecânica de modelos explicativos é incapaz de dar conta das singularidades sociais e culturais construídas em cada espaço e tempo em que se desenvolvem, historicamente, estas formas de vida de uma parcela significativa da população brasileira.

No processo de formação da sociedade brasileira contribuíram inúmeras etnias, todas com seus traços e jeitos culturais, sociais, religiosos, políticos... advindos dos diversos continentes e que conformam singularidades culturais do país. A sociedade colonial escravista existente por quase quatro séculos, a forma de inclusão no cenário capitalista mundial através do processo precário de industrialização no início do século passado, marcou a ferro e fogo, a organização econômica, social e política dos tempos atuais, tendo como pano de fundo as gritantes diferenças de classe social, marcadas pela desigualdade de propriedade e de renda, sobretudo.

As relações sociais instituídas, ao mesmo tempo, manifestam a singularidade geral da sociedade e, em particular, das relações sociais em que se encontram os camponeses. Será possível construir um recorte capaz de dar conta de encontrar os rostos dos sujeitos sociais que fazem parte do Assentamento 16 de Março? De alguma forma, estamos buscando encontrar uma resposta, não completa é verdade, mas que nos situe num grau de segurança interpretativa satisfatória. Vamos construir algumas hipóteses e, a partir delas, tentar desvelar algumas dúvidas que nos perseguem.

O campo no Brasil expressa uma diversidade de formas de ocupação do espaço e de formas de organização do trabalho. Inclui inúmeras atividades: a agricultura, a pecuária,

a pesca, o extrativismo, a pesquisa genética, a agroindústria... Para a pesquisadora Célia Regina Vendramini (2006, p. 3), essas diversas formas de ocupação do campo expressam a grande desigualdade social existente no país e indicam a presença de diversos sujeitos sociais, com uma forte oposição de classes. Ao mesmo tempo, o campo brasileiro constitui um espaço de vida, de lazer, de cultura, de relações sociais de pequenos agricultores e espaço de exploração, de precarização, de especulação, de agronegócio, de tecnologias e de modificações genéticas coordenadas e apropriadas pela classe dominante.

O sociólogo Ricardo Antunes, por sua vez, em *Os sentidos do trabalho* (2000, p. 101-117), analisa profundamente as mutações históricas da classe operária, especialmente na diversificação e heterogeneidade fenomênica do trabalho, do trabalho produtivo e improdutivo, dos novos ramos de trabalho e serviços e conclui pela necessidade, atualmente, de construção de uma nova categoria teórica, capaz de abarcar esta diversidade da classe trabalhadora, sem perder de vista o caráter essencial de conceber o capital como capital relação, relação com o trabalho.

Para Antunes, a classe-que-vive-do-trabalho abarca esta variedade daqueles e daquelas que vivem do seu trabalho, ou seja, daqueles trabalhadores e trabalhadoras que vendem sua força de trabalho e que se encontram expropriados de qualquer posse de meios ou instrumentos de produção: fábricas, terras, máquinas, ferramentas, bancos... constituindo-se na classe explorada e dominada no interior das relações sociais capitalistas. Apesar da diversidade, permanece inalterado o recorte de classe, caráter indiscutível nas formações capitalistas.

No Brasil, a construção teórica em torno da categoria camponês não é homogênea, por não abarcar um sujeito social com características e fronteiras claramente definidas. Em nenhuma das elaborações teóricas que tivemos acesso foi possível singularizar este sujeito social. O que se conclui que, sob o conceito de camponês, não se encontra um único rosto. Nativos, negros, caboclos, imigrantes/migrantes, colonos, agricultores familiares, pequenos agricultores, meeiros, parceiros, arrendatários, sem terra, seringueiros, pescadores, acampados, assentados... são incluídos por vários autores como camponeses. Outros, ao contrário, ao filiarem-se a uma determinada abordagem teórica, estabelecem determinados critérios e/ou características para incluir determinados sujeitos sociais na denominação de

camponeses, excluindo os demais. Por exemplo, camponeses são aqueles sujeitos sociais que tem a propriedade da terra e de instrumentos de trabalho, organizando o trabalho em torno da unidade familiar.

Sem propor uma transposição teórica das relações assalariadas, é possível compreender e definir o camponês, incluindo esta multiplicidade de sujeitos sociais, com suas especificidades sociais e culturais, a partir, igualmente, de um recorte de classe e defini-los como a classe-que-vive-do-seu-trabalho na terra e da terra, ou, no campo e do campo e que detém, para isso, em menor ou maior grau, determinada propriedade ou domínio de terra e de instrumentos de trabalho, assim como as diversas formas de relação e intercâmbio com a terra. Incluem-se, por isso, nessa categoria **camponês**, os nativos, os negros, os caboclos, os imigrantes/migrantes, os colonos, os agricultores familiares, os pequenos agricultores, os quilombolas, os caipiras, os lavradores, os roceiros, os agregados, os bóia-fria, os meeiros, os parceiros, os arrendatários, os sem terras, os seringueiros, os pescadores, os assentados.

O reconhecimento da diversidade dos povos do campo está presente na “DECLARAÇÃO 2002”, elaborada no final do Seminário Nacional *Por Uma Educação do Campo*, realizado em Brasília entre os dias 26 a 29 de novembro de 2002. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.16). Por sua vez, Horácio Martins de Carvalho em *O campesinato no século XXI*, também expressa:

Essa diversidade camponesa inclui desde os camponeses proprietários privados de terras aos posseiros de terras públicas e privadas; desde os camponeses que usufruem de recursos naturais como os povos da floresta, os agroextrativistas, a recursagem, os ribeirinhos, os pescadores artesanais, os catadores de caranguejos e lavradores, os castanheiros, as quebradeiras de coco babaçu, os açazeiros, os que usufruem dos fundos de pasto até os arrendatários não capitalistas, os parceiros, os foreiros e os que usufruem da terra por cessão; desde os camponeses quilombolas a parcelas dos povos indígenas já camponeizados; os serranos, os caboclos e os colonizadores, assim como os povos das fronteiras do sul do país. E os novos camponeses resultantes dos assentamentos de reforma agrária. (CARVALHO, 2005, p. 171).

Excluem-se dessa diversidade, portanto, os latifundiários, grandes produtores rurais, agentes do agronegócio, empresas rurais, fazendeiros e todos aqueles que se utilizam da exploração da força de trabalho para fazer da terra, uma terra de negócio e não

terra de trabalho. Para esses, o campo é um espaço de reprodução do capital e não do trabalho. Ao contrário das famílias camponesas que,

[...] tendo acesso à terra e aos recursos naturais que esta suporta, resolvem seus problemas reprodutivos a partir da produção rural – extrativa, agrícola e não-agrícola – desenvolvida de tal modo que não se diferencia o universo dos que decidem sobre alocação do trabalho dos que sobrevivem com o resultado dessa alocação. (COSTA, 2000, p.144).

Ou seja, os camponeses vivem e sobrevivem com o seu trabalho e não com o trabalho dos outros, instituindo relações sociais que garantem a sobrevivência do grupo e não relações de exploração de uns sobre outros.

Por isso, se é verdade que prima a multiplicidade de rostos e sujeitos sociais do campo, é possível inferir que, ao mesmo tempo, há algo que os une: o de serem camponeses e constituintes orgânicos da classe trabalhadora, levando em conta suas especificidades de posseiros, arrendatários, pequenos proprietários/agricultores, assentados, seringueiros, sem terras, acampados... sem, entretanto, perder a sua identidade coletiva, de serem camponeses, não como categoria dada, mas que se constrói e se reconstrói continuamente, em cada determinação histórica em suas lutas e interações sociais. É com esta compreensão que incluímos os participantes do Assentamento 16 de Março na categoria *camponês*.

É inegável que estamos numa sociedade marcada pelas determinações do domínio do capital, como tentamos demonstrar alguns de seus elementos constitutivos no primeiro capítulo. Ninguém, direta ou indiretamente, está isento destas determinações sociais mais amplas. Os camponeses fazem parte desta totalidade. O que precisamos é encontrar as suas configurações históricas, as suas particularidades a fim de melhor compreendê-los, não apenas como sujeitos de pesquisa, mas sujeitos de história, de cultura, de vida, de luta...

2.2 A especificidade da formação da classe camponesa brasileira

A formação da sociedade brasileira percorreu caminho histórico singular. Porém, determinadas correntes historiográficas e cientistas sociais buscaram interpretações sobre a realidade social, cultural, política brasileiras baseadas em categorias teóricas utilizadas na

Europa, especialmente. Este fenômeno manifesta-se claramente nas questões em torno da formação do campesinato no Brasil e na própria conceituação dos sujeitos sociais que vivem da e na terra. “Acomodando a realidade nacional a categorias e processos europeus, essas visões primaram por desconhecer importantes vias singulares da formação do campesinato no Brasil, visto como categoria constitutiva desde os primeiros momentos da colonização lusitana.” (MAESTRI, 2002, p. 149).

Não é nosso propósito reconstituir histórica ou sociologicamente essa especificidade, uma vez que nos distanciáramos muito dos propósitos deste trabalho. Some-se a isso, a escassa produção científica que analisa este tema e pelo pouco domínio teórico que disponho. Apesar disso, reporto-me a alguns autores, para tão somente identificar alguns aspectos dessa formação singular do campesinato brasileiro.

A situação de autonomia dos camponeses feudais europeus, analisada especialmente por Marx, Kautsky e Lênin, construída em um longo processo histórico, caracteriza-se por uma relação profunda com a terra e com os frutos do trabalho sobre ela. Estas características não se fazem presentes, uniformemente, ao longo da história da formação da classe camponesa brasileira, apesar de partilharem processos semelhantes de expulsão da terra, perda dos instrumentos e meios de trabalho e de sua transformação em trabalhadores expropriados. (RIBEIRO, 2004b, p. 58).

Ao analisar as particularidades da trajetória camponesa no Brasil, o historiador Mário Maestri (2002, p. 149-175) identifica a existência de cinco vias que, de uma forma ou de outra, contribuíram na sua formação: a nativa, a cabocla, a escravista, a quilombola e a via colonial (imigrantes), com distintas formas de interação, intercâmbio e enraizamento (propriedade/posse) com a terra, com os instrumentos de trabalho, com o trabalho pretérito incorporado à terra e com diferentes graus de incorporação e de acesso ao mercado capitalista.

Inicialmente, a via nativa, constituída de centenas de povos, entre os quais os tupis - população estimada em um milhão em 1500 e que, à época habitavam a costa litorânea brasileira -, viviam em pequenas aldeias (em torno de 150 nativos) e dedicavam-se à pesca, à caça, à coleta e também à horticultura. A agricultura nativa de tradição cultural tupi era

baseada na horticultura de “plantação-enxertia”, apoiada principalmente no cultivo das mandiocas. Por inúmeros fatores, essa prática assumiu um caráter familiar e itinerante. Suas técnicas e/ou práticas produtivas eram rudimentares com instrumentos precários, sem irrigação, adubação ou armazenamento. Os produtos colhidos serviam apenas à subsistência.

Essa forma de produção ensejou a formação de comunidades aldeãs com vínculos associativos, inter-familiares, muito frágeis. Igualmente frágeis foram os vínculos das nações tupis com a terra. “[...] sem raízes permanentes com uma terra singular, as aldeias fracionavam-se ao ultrapassar o tamanho ideal determinado pela produção do desenvolvimento civilizatório então em vigor.” (MAESTRI, 2002, p. 156). Transferindo-se, em seguida, para outras áreas para, novamente, repetir as mesmas práticas produtivas. Esse grau de autonomia das aldeias tupis e seus frágeis vínculos com a terra, é importante destacar, facilitaram a sua conquista-extermínio-absorção pelos europeus no processo de colonização lusitana deflagrado a partir de 1530. E, incrivelmente, ainda em curso nos dias atuais, como alertava há quase três décadas José de Souza Martins:

[...] a invasão e expropriação de terras indígenas é um dos fatores fundamentais da sua descaracterização tribal. À medida que se deteriora a forma de ocupação e utilização da terra pelo índio, como consequência da sua invasão e incorporação por fazendas e empresas, também se deteriora a sua *identidade tribal*. A destruição do espaço do índio destrói também as condições de reprodução do seu *modo de ser*. [...] A deterioração da identidade do índio é condição para destruí-lo como etnia, como grupo tribal com história, cultura, língua e futuro até certo ponto particulares. (MARTINS, 1982, p. 155).

O modo de produção horticultor tupi-guarani opunha-se ao das comunidades camponesas européias. Estas comunidades alemãs, italianas, polonesas etc. foram assentadas na agricultura adubada e irrigada, na exploração dos cereais, na utilização de silos, na organização de aldeias coesionadas pelo domínio da terra. Nesse sistema, a terra expressava acumulação de trabalho e as terras transformavam-se em território e propriedade aldeã, coletiva ou privada; os laços e alianças familiares, por sua vez, assumiam caráter essencial, na medida em que possibilitavam o acesso a uma terra valorizada. (MAESTRI, 2002, p. 156).

A agricultura cabocla, por sua vez, formada por inúmeros nativos que se adaptaram à economia latifundiária-exportadora, através de um processo de superação-

degeneração das tradições aldeãs, foi marcada por uma economia familiar não aldeã de subsistência, apoiada na caça, pesca, coleta e horticultura itinerante, às margens da sociedade oficial, na qual a sua relação com a terra baseava-se apenas na posse temporária. Nas palavras de Octácio Ianni:

Conforme a maior ou menor proximidade da mata, capoeira, rio ou igarapé, o caboclo combinava, em diferentes gradações, a roça e a criação com a pesca, a caça e o aproveitamento das frutas do mato. Frequentemente fazia alguma lavoura, ao lado das outras atividades eventuais. Em terras ocupadas, com base em uma tecnologia simples, fazendo queimadas e trocando amiúde de lugar o roçado, o caboclo tocava a sua vida. Era principalmente da sua roça que ele retirava o sustento para si e a família, deixando algum excedente para troca, escambo ou comércio. (IANNI, 1981, p. 65).

As bases produtivas da civilização cabocla limitavam-se à produção de subsistência, plantas de ciclo curto, produção familiar, com laços inter-familiares muito frágeis. Igualmente simples eram as suas moradias e benfeitorias, que facilmente podiam ser transferidas e montadas em outros lugares, não necessitando de um único prego ou qualquer material a ser comprado, e, à medida que avançava a fronteira agrícola, as frágeis comunidades caboclas eram obrigadas a abandonar as terras que detinham. Segundo Maestri:

A inexistência da aldeia sedentária como *locus* de formação de amplos laços familiares e aldeões, determinada pelo modo de produção praticado pelas comunidades caboclas, dificultou a resistência à expansão dos latifúndios. [...] Essa verdadeira civilização cabocla mantém-se em forma declinante até hoje, na periferia e nos interstícios da fronteira mercantil. Ela foi essencial na formação do campesinato nacional. (MAESTRI, 2002, p. 158-159).

Outra matriz formativa do campesinato brasileiro, igualmente frágil, foi a via escravista, marcada pela produção autônoma de cativos aos domingos, em pequenas parcelas de terras, tendeu a dissolver-se com a aceleração da economia escravista colonial. (GORENDER, 1988). De forma geral, os principais fatores que contribuíram para a inexistência de campesinato negro no Brasil foram: o caráter socializado e feitorizado da exploração da terra nos latifúndios; a debilidade e singularidade da família escrava; o caráter extraordinário das hortas dos cativos; a apropriação latifundiária da terra, fragilidade da cultura de raízes escravas e afro-descendentes nos campos. Os cativos mobilizavam-se por liberdades civis, mas não pela posse da terra e a ação política das elites que sempre dificultaram o desenvolvimento e consolidação do campesinato de origem

nacional. (MAESTRI, 2002, p. 161-162).

A matriz formativa do campesinato brasileiro compreendida em torno da via quilombola foi marcada, igualmente, pela sua fragilidade. Constituída pelos cativos fugidios durante a escravidão brasileira formavam comunidades camponesas clandestinas, conhecidas por quilombos, mocambos e palmares. Os quilombos mais numerosos foram aqueles dedicados à agricultura de subsistência, com o cultivo de feijão, mandioca, milho, abóboras, cana-de-açúcar, com a criação de galinhas, porcos, cabras e outros animais, além da pesca, caça e coleta, apesar de existirem também nas periferias das cidades e nas proximidades das estradas dedicados ao extrativismo, mineração do ouro, cata de diamantes ou explorando a economia pastoril. (MAESTRI, 2002, p. 163).¹¹

A reprodução das comunidades dos quilombos era dificultada por inúmeros elementos: a alta taxa de masculinidade, o caráter clandestino e disperso das comunidades, a repressão policial, a expansão das fronteiras agrícolas, etc. Ao protegerem a sua liberdade e não a terra que dominavam e devido a perseguição que sofriam, os quilombolas mantinham uma relação frágil com a terra, limitando-se às práticas agrícolas descritas acima. Quando assaltados, àqueles que conseguiam fugir novamente, embrenhavam-se nas florestas fundando outros povoados.

A inexistência de sólidos laços aldeões e comunitários que coesionassem esses segmentos camponeses e as frágeis ligações orgânicas com a terra ocupada permitiram que as terras indígenas, caboclas, negras e quilombolas fossem continuamente apropriadas pelos grandes proprietários, antigos e novos, através da compra e legalização fraudulenta de posses e, principalmente, expulsos por jagunços. (MAESTRI, 2002, p. 167. Processo que continua em expansão até hoje, com massacres, crimes, impunidade...

O surgimento no Brasil de um campesinato propriamente dito, de acordo com Maestri (2002, p. 168), “[...] deve-se, sobretudo, a processo inicialmente marginal na ocupação e exploração do território brasileiro, ou seja, à colonização de pequenos lotes de terras com imigrantes não-portugueses proprietários”. O nascimento da agricultura colonial

¹¹ Ver mais sobre os quilombos em: MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições e guerrilhas*. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

brasileira deu-se no início do século XIX, através de pequenos agricultores imigrantes - alemães e suíços na primeira metade do século e italianos, a partir de 1875 -, proprietários, produtores de alimentos para as capitais provinciais, braços para os exércitos e população branca e livre para o novo império.

Ao receberem gratuitamente até 1850-4 os seus lotes, e, após esta, data financiados, os camponeses originários da Europa formaram amplos extratos de pequenos camponeses proprietários, exportando a produção excedente para os centros consumidores. E, ao contrário das 'vias' anteriores:

Essas comunidades de pequenos agricultores proprietários originaram sociedades camponesas coeridas por sólidos laços familiares e profunda identificação com a propriedade da terra, como meio e caminho de inserção social e cidadã. [...] porém, ao contrário da Europa, essas comunidades não assumiram uma organização aldeã. (MAESTRI, 2002, p. 170).

Lá, as famílias camponesas residiam na “aldeia” e trabalhavam em seus lotes durante o dia. Aqui, no Brasil, devido à forma de parcelamento das terras, cada família ou agrupamento familiar reside junto as suas propriedades. Outros centros coletivos foram criados, como as capelas, comunidades, linhas, para responder às demandas coletivas dessas populações, como poderemos ver mais adiante.

Nos anos anteriores a 1940-50, quando ainda havia abundância relativa de terras, houve uma grande reprodução demográfica e territorial das comunidades dos pequenos camponeses proprietários, formando uma significativa sociedade camponesa colonial, com fortes raízes com a propriedade da terra e com sólidos laços familiares. Mas, com a continuidade do avanço demográfico e a crescente penetração capitalista no campo - com a conseqüente subsunção dos trabalhadores camponeses à produção e ao mercado capitalistas - esse período encerrou tendencialmente “[...] a capacidade de reprodução estrutural da comunidade colonial [...]. Esse fenômeno originou o surgimento dos colonos sem terra ou com pouca terra para sustentar o núcleo familiar, com o conseqüente abandono do campo pela cidade.” (MAESTRI, 2002, p. 171).

É por isso que, ao encerrar as possibilidades de reprodução das comunidades coloniais, abriu-se, a partir da década de 1970, um novo ciclo de luta pela terra no Brasil,

incorporando de forma decisiva a civilização colonial. Iniciando, justamente, onde os laços comunitários e de ligação com os instrumentos de trabalho e com a propriedade da terra foram mais acentuados historicamente. (BONAMIGO, 2002, p. 92).

Outra singularidade do processo de formação da classe camponesa brasileira, distinta de outros contextos, diz respeito ao processo de instauração das relações sociais capitalistas. Na análise realizada por Marx em *O segredo da acumulação primitiva*, o capital se constitui e se expande graças ao processo combinado de expropriação/proletarização dos camponeses. Nas palavras de José de Souza Martins (1982, p. 17): “[...] uma coisa, produzindo necessariamente outra”. Para este autor, entretanto, no Brasil, esse processo não é assim tão claro e simples, pois o capital se expande no campo, expulsa seus trabalhadores de suas áreas/posses, mas não proletariza necessariamente, pois uma parcela significativa de expropriados continua ocupando novos territórios, reconquistando autonomia do trabalho, num processo ainda em aberto da expansão das fronteiras agrícolas, desencadeando processos intensos de lutas, sobretudo, atualmente, na região norte do Brasil.

Isso não quer dizer que não estejam em curso, nas diversas regiões do país, processos de expropriação e expulsão combinados com a proletarização e a pauperização dos trabalhadores do campo. Como vimos anteriormente no primeiro capítulo, no Rio Grande do Sul, avança esse processo, ampliando os conflitos pelo direito à terra de trabalho, acirrados cada vez mais devido a este movimento de expansão do capital no campo e pelo próprio esgotamento das condições de reprodução das unidades familiares, iniciado ainda na década de 1950, como destacado anteriormente, mantidas as condições atuais de distribuição da propriedade das terras gaúchas. “[...] esses agricultores não têm condições de ampliar suas próprias oportunidades de trabalho e de garantir a seus filhos que crescem e constituem família a possibilidade de continuarem na lavoura.” (MARTINS, 1982, p. 50). Diante dessa situação, não restam muitas alternativas: a luta, a migração ou a proletarização!

Como vimos, a especificidade da formação do campesinato brasileiro é marcada, especialmente, pelas diversas matrizes constitutivas, delineadas por processos diferenciados de relação com a terra e com inúmeras práticas produtivas e culturais, assim

como por diversas formas de enfrentamento com o capital expropriador/explorador. Apesar dessa diferenciação com o processo de formação do campesinato, sobretudo europeu, não quer dizer que muitas das características analisadas nos estudos que tratam desta temática, não encontremos semelhanças com processos que ocorrem ou ocorreram historicamente no Brasil, como veremos no detalhamento das características do trabalho camponês, nas formas de enfrentamento com o capital, nas características socioculturais... e nas práticas sociais dos sujeitos participantes do Assentamento 16 de Março.

2.3 As características do trabalho camponês

Em relação às características do trabalho, o trabalho camponês é distinto do trabalho realizado sob as condições das relações assalariadas. A pré-condição para esta realização é a existência de um trabalhador livre da posse, da propriedade da terra e dos instrumentos de trabalho, ou seja, expropriados dos meios de realização de qualquer atividade laborativa a não ser vendendo a sua força de trabalho, submetendo-se a uma severa disciplina e comando e divisão social de suas atividades e operações. (MARX, 2003a, p. 828). Estabelecidas estas condições, a relação capital e trabalho se dá diretamente, através da extração de mais-valia absoluta e relativa. Nesse caso, a sujeição do trabalhador ao capital é real. (MARX, 2003a, p. 579).

O trabalho camponês, por sua vez, levando-se em conta todas as considerações já levantadas nos itens anteriores, é marcado por realizar o seu trabalho de alguma forma relacionado com e na terra e com o domínio, ao menos relativo, de determinados instrumentos e ferramentas, produzindo meios de subsistência e excedentes com um grau de autonomia relativa. Nas palavras de Marx (2003a, p. 578-579), baseado numa subordinação formal do trabalho ao capital. Além disso, os camponeses estabelecem vínculos de solidariedade, desde os laços mais primários de parentesco e de vizinhança aos laços instituídos nas comunidades. O sucesso de seu modo de vida e o cuidado com o seu ambiente traduz-se pelo apego à terra, na permanência das condições de produção e reprodução de seu trabalho e de sua família. (CARVALHO, 2005, p. 172).

Inúmeras questões surgem dessa premissa. Quais as características próprias da realização deste trabalho? Que relações econômicas o camponês estabelece com a

sociedade? Por onde transitam as suas relações sociais? Que elementos culturais próprios brotam de seu trabalho e de sua vida na relação com a terra? De que forma este trabalhador se confronta com o capital? Em torno destas principais questões, ordenamos a continuidade do desenvolvimento deste capítulo, sempre relacionando as questões teóricas mais gerais presentes na realidade empírica de nossa pesquisa.

2.3.1 A relação com a terra: a terra de trabalho x a terra de negócio

No universo de ocupação do campo brasileiro, a ocupação da terra se dá, basicamente, sob dois regimes distintos e conflituosos entre si. Por um lado, a terra como propriedade mercantil, nas determinações do mercado visando o lucro. Uma terra de negócio e, ultimamente, do agronegócio. Grandes propriedades incorporadas à lógica dos pacotes tecnológicos desenvolvidos pelas agroindústrias dominantes na economia mundial. É a propriedade capitalista da terra, baseada no princípio e instrumento da exploração do capital sobre o trabalho. Por outro lado, uma ocupação da terra como propriedade de quem trabalha, uma terra de trabalho, que não explora, mas produz e reproduz as condições de vida de trabalhadores. Nas palavras de José de Souza Martins: “Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho.” (MARTINS, 1982, p. 60).

A pesquisadora Marlene Ribeiro, ao analisar o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses, em 1987, já alertava também para esta diferenciação na forma de ocupação/propriedade da terra:

Terra de trabalho é aquela que é cultivada pelo pequeno proprietário, ou posseiro, com toda a sua família, para responder às necessidades de subsistência. Terra de negócio caracteriza o uso da terra como meio de produção para exploração do trabalho alheio, visando a formação de um excedente lucrativo para o proprietário e a extração da renda fundiária, ou como objeto de exploração de seus frutos (madeiras, minérios, peixes) ou ainda é a terra improdutiva em processo de “capitalização”. A terra como um bem comum é representada pela posse coletiva, em função das necessidades de um grupo, de uma comunidade ou de uma colônia, portanto, de necessidades sociais. (RIBEIRO, 1987, p. 96-97).

É por essa diferenciação de relação com a terra que surgem, igualmente, distintas formas de intercâmbio social com esse bem natural. A propriedade capitalista subjuga o

trabalhador para explorar e produzir mercadoria com a terra e subordina as condições ambientais ao lucro, por isso, a destruição das matas, a erosão e contaminação do solo e das águas em proporções assustadoras verificadas ultimamente.

Para os camponeses, por sua vez, o domínio, a posse ou a propriedade da terra é a garantia de sua sobrevivência e a reprodução de seu grupo familiar. A terra adquire outra dimensão, uma dimensão de vida onde o camponês estabelece suas relações sociais e constrói seu universo cultural. É por isso que uma das preocupações fundamentais dos camponeses é com a terra, sua preservação, conquista e reconquista e com as condições de trabalho, a produção e apropriação dos frutos de seu trabalho em condições socioambientais favoráveis. (CARVALHO, 2005, p. 158).

Outra característica dos camponeses destacada por Redfield é que esta relação, ou ligação profunda com a terra, se dá por laços de tradição e sentimento. Redfield (1960, p. 18 *apud* ABROMOVAY, 1998, p. 108) vê o camponês “[...] como um homem que tem o controle efetivo de um pedaço de terra ao qual se encontra ligado há muito tempo por laços de tradição e sentimento”. É importante destacar que esta ligação por laços de tradição e sentimento por muito tempo com a terra, destacada por Redfield, é uma característica que tem, sobretudo, como modelo o camponês europeu, diferente da fragilidade de relação com a terra na formação do campesinato brasileiro, analisada pelo historiador Mário Maestri (2002), como vimos anteriormente.

Ao sintetizar alguns elementos da produção camponesa e sua relação com a terra, Carvalho (2005, p. 195-6) afirma que esta produção é marcada por alta eficiência energética dos sistemas tradicionais e não incorporação total dos pacotes tecnológicos. Além disso, é marcada pela baixa contaminação ambiental, pouca erosão do solo e pouca destruição dos recursos naturais. Ao mesmo tempo mantém a diversidade cultural, biológica e genética das paisagens, os conhecimentos tradicionais, a produção de produtos alimentícios de boa qualidade. É possível afirmar, entretanto, que estas características existentes na produção camponesa não são homogêneas e se dão de forma diferenciada, de acordo com os inúmeros elementos econômicos e culturais que conformam a propriedade camponesa nas diversas regiões do Brasil.

Em relação a este item, das oitenta e duas (82) famílias associadas na comunidade do Assentamento 16 de Março, setenta e sete (77) fazem parte do universo de nossa pesquisa (visto que algumas famílias que são associadas nesta comunidade residem geograficamente em outra localidade da Fazenda Anoni) e todas são proprietárias de uma parcela de terra, variando entre quinze (15) a dezessete (17) hectares. A ocupação e a propriedade da terra servem unicamente como mecanismo de sobrevivência e reprodução dos núcleos familiares.

Foi uma terra conquistada numa longa luta de quase dez anos de organização e de enfrentamentos com os latifundiários, políticos, jagunços, Brigada Militar... que marcou a posse definitiva dos lotes da Fazenda Anoni, em 1993. Todos esses camponeses, adultos, jovens e crianças têm na terra a fonte primordial de seu sustento. Transformaram uma terra de negócio, um latifúndio improdutivo, numa terra de trabalho. Antes disso, ou viviam com seus pais em pequenas propriedades da região, ou eram assalariados ou arrendatários rurais espalhados na região norte do Rio Grande do Sul. (BONAMIGO, 2002, p. 116-134).

Além da propriedade da terra, as unidades familiares camponesas do Assentamento 16 de Março possuem as suas casas, os seus meios de produção, como ferramentas, máquinas e implementos, arados, enxadas, foices, galpões... Mas, apenas algumas famílias possuem trator individualmente (oito); cinco (5) famílias possuem trator, arados, plantadeiras e colheitadeira coletivamente (uma associação) e outras doze (12) famílias, organizadas de forma cooperativa, possuem dois tratores, plantadeira, colheitadeira, caminhão e galpão. Das setenta e sete famílias (77) pesquisadas, sessenta e oito (68) possuem alguma construção (galpão, estábulo, chiqueiro) para além de sua casa, o que garante as condições de desenvolvimento de seu trabalho resguardados das intempéries do tempo.

2.3.2 As formas de realização do trabalho: entre o individual e o coletivo

A realização do trabalho camponês é marcada, historicamente, pela unidade produtiva em torno do núcleo familiar, com a propriedade de uma pequena parcela de terra e de instrumentos de trabalho. É importante ter presente este caráter histórico porque inúmeras ações daqueles que vivem no e do campo, através, sobretudo, das ações coletivas

dos movimentos sociais, estão alterando, atualmente, as suas bases produtivas e sociais, desenvolvendo as atividades produtivas de forma associativa, cooperativada e não mais apenas centrada nos núcleos familiares.

De acordo com Marx, os pequenos camponeses são detentores de parcelas de terras e de instrumentos de trabalho. Cada família produz ela própria a maior parte de seu consumo e apenas uma pequena parcela daquilo que necessita para sua sobrevivência busca em sua relação e intercâmbio com a sociedade. Por isso, a produção camponesa constitui um modo de produção próprio, quase auto-suficiente. (MARX, 2003b, p.136-137). Em relação a estas particularidades, Chayanov (1974, p. 120), da mesma forma, afirma que o trabalho do campesinato se dá em torno do núcleo familiar e que seu objetivo fundamental é a satisfação das necessidades da família. Há uma combinação entre trabalho e consumo e não entre produção de valores de troca e acumulação de capital.

Da mesma forma, na busca de conceituação do trabalho camponês, Bernardo Mançano Fernandes afirma que:

[...] o camponês é compreendido por sua base familiar. Pelo trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia, por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual. A base familiar é uma das principais referências para delimitar o conceito de campesinato. Em toda sua existência essa base foi mantida e é característica fundamental para compreendê-la. (FERNANDES, 2004, p. 5).

Esse caráter familiar da produção camponesa é adaptado às condições técnicas da própria produção, ou seja, à quantidade e qualidade do trabalho associado ao sistema produtivo. De acordo com a pesquisadora Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2001, p. 25), esse sistema de produção exige um trabalho intensivo aos membros da família e uma multiplicidade de tarefas que implicam leveza na organização do trabalho, da mesma forma uma grande quantidade de competências. “O camponês deve ser um artesão independente”.

Resulta daí, uma organização específica da jornada de trabalho, de acordo com as demandas de preparação, plantio e colheita, do cuidado com os animais (suinocultura, produção de leite), cuidado com a horta, criação de pequenos animais (galinhas, porcos, ovelhas...) e também de acordo com as estações do ano. A média de horas de trabalho dos

membros das famílias que fazem parte de sua força produtiva é em torno de dez (10) horas diárias. Observa-se também o ingresso nessa força de trabalho, mesmo que relativamente, das crianças, a partir dos dez a doze anos.

Apesar das profundas determinações e interferências do mercado que “organiza formalmente” a unidade camponesa, a organização e distribuição das tarefas entre os membros da unidade produtiva, o planejamento e a distribuição dos tempos de trabalho são ainda definições próprias. José Vicente Tavares dos Santos (1978, p. 22) reconhece, nessa forma de produção, elementos de uma “forma de trabalho artesanal”, caracterizado pelo domínio das atividades desde o planejamento à execução. Em sua atividade, o camponês combina a produção para garantir a sua subsistência e a produção de mercadorias, o que lhe dá margens significativas de autodeterminação no ritmo e organização do trabalho.

Uma prática muito particular entre os membros das comunidades camponesas são as práticas de ajuda mútua, em que, diante da necessidade de um determinado grupo familiar, em determinados períodos do ano, de acordo com a variedade produtiva, seja no período de plantio ou de colheita, recebe ajuda de outras famílias e que, posteriormente, retribuem o apoio recebido. A denominação desta prática varia de região para região. Em alguns lugares é *puxirum*, *puxirão*, ou *mutirão*. (RIBEIRO, 1987, p. 94). No interior do Assentamento 16 de Março esses elementos estão se tornando cada vez mais inexistentes e se limitam apenas a algumas famílias. Na sua maioria, especialmente aquelas que não têm, por exemplo trator, arado, plantadeira ou colheitadeira, acabam pagando para aqueles que dispõe desse maquinário, de acordo com as horas trabalhadas, sobretudo no período de plantio e colheita da soja e do milho.

No interior do Assentamento 16 de Março, há diversas formas de realização do trabalho. Das setenta e sete famílias que fazem parte do universo da nossa pesquisa, sessenta e cinco organizam o seu trabalho de forma individual, apenas com a força de trabalho do núcleo familiar (conforme demonstração do Anexo 7), constituída, em média, de três membros. Dessas famílias, cinco organizam-se em uma associação, em que partilham máquinas e implementos agrícolas, respondendo pelas demandas de suas propriedades e realizando trabalho remunerado às demais famílias assentadas. Somente doze famílias organizam o seu trabalho de forma cooperativada (conforme demonstração

do Anexo 8), em que partilham, coletivamente e de forma igualitária, a terra, o trabalho, o crédito, a venda, os rendimentos... Uma análise detalhada em relação a esta cooperativa, a Cooptar – Cooperativa Agropecuária Cascata Ltda-, já realizamos em outra oportunidade. (BONAMIGO, 2002, p. 134-156).

Excluindo-se as famílias da cooperativa, das sessenta e cinco (65) famílias do Assentamento 16 de Março apenas sete delas (7) não são sócias em nenhuma cooperativa para comercializar seus produtos ou comprar insumos etc. Das cinquenta e oito famílias (58) que se associam em cooperativas, vinte sete (27) delas são sócias de uma cooperativa tradicional da região (COTRISAL – Cooperativa Triticola Sarandi Ltda), vinte e duas (22) famílias são sócias da cooperativa regional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (COANOL – Cooperativa Agrícola Novo Sarandi/CODASUL) e nove (9) famílias são sócias nas duas cooperativas.

Em relação ao crédito, somente os membros da Cooptar realizam-no de forma coletiva e cinquenta e sete (57) famílias realizam-no de forma individual e apenas oito (8) famílias não utilizam nenhuma modalidade de crédito junto aos agentes financeiros, assim distribuídos: CRENOR - Cooperativa de Crédito dos Pequenos Agricultores de Reforma Agrária¹² (vinte famílias); Banco do Brasil (seis famílias); SICREDI - Sistema de Crédito Cooperativo (oito famílias); CRENOR/SICREDI/Banco do Estado do Rio Grande do Sul/Banco do Brasil (vinte e duas famílias). Apesar da variedade das instituições financeiras, não podemos perder de vista que o sistema financeiro, de forma geral, é estruturado nacionalmente, segundo os moldes dominantes do capital privado, que determina índices de juros, hipoteca, prazos.

Com raras exceções, através de políticas públicas compensatórias extemporâneas, rompe-se essa dependência direta ao mercado financeiro, visto que uma grande parcela de camponeses não conseguem o acesso a esse sistema, “[...] seja por não disporem da propriedade da terra, seja por não despertarem nos bancos a confiança de que desfrutam agricultores de maior porte.” (ABRAMOVAY, 1998, p. 123).

¹² Cooperativa criada por iniciativa do MST.

Em relação à comercialização dos produtos, apenas a Cooptar comercializa coletivamente os resultados da produção, as demais o fazem individualmente. Dessas famílias, dezesseis (16) comercializam na cooperativa do Movimento, três (3) em empresas privadas, trinta e três (33) na cooperativa tradicional, seis (6) de forma combinada nas duas cooperativas e sete (7) famílias comercializam seus produtos diretamente com os pequenos comerciantes da região ou diretamente com os consumidores.

Podemos perceber pelos elementos acima apresentados, que predomina entre as famílias membros do Assentamento 16 de Março, o trabalho, a comercialização, a venda e o crédito realizados de forma individual. Apenas uma pequena parcela, doze (12) famílias, tem na organização cooperativa a sua forma de existência social e individual. Atualmente, as pequenas propriedades, os camponeses de forma geral, vivem inúmeros impasses no desenvolvimento de suas atividades agrícolas, que vão desde às pequenas extensões de terra à política agrícola nacional. Vários desses problemas agravam-se através da comercialização (compra e venda de produtos e insumos) e crédito realizados individualmente.

De acordo com José de Souza Martins, a superação desses impasses não passa, entretanto, somente, pela compra e venda de produtos ou mesmo no crédito realizados de forma cooperativa. Isso porque, os ganhos advindos desse nível de cooperativização, diminuição relativa dos custos de produção e acréscimos modestos na venda, permanecem no domínio das determinações de preço e circulação de mercadorias definidas pelo capital. Para este autor, é necessário estender os benefícios da cooperação ao conjunto do processo de produção, no próprio processo de trabalho. Somente aí se percebe claramente o aumento da riqueza social, advinda do seu caráter social de produção, inaugurada e utilizada em larga escala muito bem pelo capitalismo. (MARTINS, 1982, p. 63). Inúmeros outros benefícios, sociais, políticos, culturais, educativos podem ser verificados em torno do trabalho cooperativo desenvolvido em todos os seus níveis, na produção, no crédito, na compra/venda, como já demonstramos em outra oportunidade. (BONAMIGO, 2002, p. 169-175).

2.3.3 A racionalidade econômica e as relações com o mercado

Em relação à racionalidade econômica em torno das unidades familiares camponesas, o pesquisador Ricardo Abramovay, em *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*, traz o pensamento de Redfield, o qual sustenta que a agricultura desenvolvida pelo camponês está voltada para a sua manutenção, constituindo um modo de vida e não um negócio visando lucro, através do controle de um pedaço de terra. Na mesma obra, Abramovay (1998, p.101) afirma que o camponês desenvolve uma racionalidade econômica incompleta, uma vez que o seu ambiente social permite que outros critérios de relações humanas, não econômicas, sejam organizadores da vida, com normas e costumes próprios. É por isso que, mais que um modelo econômico, o camponês representa um modo de vida, um jeito de ser e de viver.

Há outros autores que refletem sobre a especificidade do trabalho camponês. Maria Isaura Pereira de Queiroz afirma que, além de desenvolver o seu trabalho em pequenas áreas de terra e que o aspecto fundamental de suas atividades seja a manutenção do grupo familiar, as atividades do trabalho camponês são marcadas pelo cultivo diversificado de produtos, de acordo com suas necessidades, divididas entre os membros da família. (QUEIROZ, 1976, p. 120). Há, nesse caso, uma unidade entre as relações sociais (família) e forças produtivas (forte peso do trabalho manual) que gera um tipo de comportamento cujo eixo de determinação é interno, ou seja, determinado pelas próprias condições e necessidades de reprodução familiar. (ABRAMOVAY, 1998, p. 100).

Ampliando a compreensão em relação às atividades econômicas das unidades produtivas camponesas, Santos (1978, p. 21-23) identifica, de forma combinada, a produção de meios de vida e a produção de mercadorias. Caracteriza o trabalho camponês como um trabalho não especificamente capitalista, uma vez que a relação social capitalista pressupõe a separação entre o trabalhador e os objetos/meios de trabalho. No caso do trabalho camponês, a terra e os meios de seu trabalho são de sua propriedade, assim como os meios de vida (as condições de consumo) e as condições de trabalho são de seu domínio, definidos por sua organização. Em sua atividade, o camponês combina a produção para garantir a sua subsistência e a produção de mercadorias.

Apesar de garantir a produção de excedentes, de mercadorias, o processo de produção camponesa não se centra no lucro e na reprodução e ampliação de capital, mas, nas palavras de Carvalho (2005, p. 183), na produção para tornar mais eficiente a reprodução da unidade familiar, constituindo uma unidade indissociável entre produção e consumo. O mesmo autor destaca outros elementos constitutivos da produção camponesa: alto grau de auto-suficiência; predomínio do trabalho da família com o mínimo de uso de insumos externos; produção combinada de valores de uso e mercadorias (isso sem orientação para o lucro) e acesso aos recursos naturais, sob diversas formas de apropriação da natureza. (CARVALHO, 2005, p. 195).

O trabalho nas unidades camponesas caracteriza-se, predominantemente, pela centralidade da força de trabalho familiar e se organiza, de acordo com Wanderley (2001, p. 26), através da combinação de dois fatores principais: por um lado, congregando a capacidade de trabalho de pessoas ligadas entre si por laços de parentesco, as quais, mesmo sem estarem disponíveis no mercado de trabalho, envolvem-se nas atividades produtivas do estabelecimento familiar em razão dessa mesma comunidade doméstica de interesses e, por outro, pelo tempo de não-trabalho, isto é, o tempo em que o desenvolvimento cultural segue seu curso natural, biológico, prescindindo do trabalho humano.

Para esta autora, trata-se de estabelecer os ajustes necessários entre a força de trabalho disponível e o ritmo e a intensidade do trabalho exigido ao longo do ano. Sobre os membros da família recai a definição das necessidades de consumo e a organização dos tempos de trabalho, podendo haver contratação temporária de força de trabalho extra-familiar em tempos esporádicos, conclui Maria de Nazareth Baudel Wanderley.

A produção econômica das unidades familiares que organizam o seu trabalho, a produção, o crédito e a comercialização de forma individual (65 famílias) produzem uma variedade significativa de produtos agropecuários. De acordo com as características acima elencadas sobre a racionalidade econômica do campesinato, todas as famílias que compõem o Assentamento 16 Março retiram da terra os meios de subsistência, combinando a produção agrícola, a produção leiteira, a criação de suínos e de pequenos animais.

De acordo com o levantamento do trabalho de campo (Anexo 1, questão 9), em relação às principais atividades produtivas que garantem o sustento familiar das sessenta e cinco (65) unidades pesquisadas que desenvolvem suas atividades produtivas individualmente, aparece em primeiro lugar (principal atividade produtiva familiar), a produção de leite para vinte e três (23) famílias; em seguida, para quinze (15) famílias aparece como principal fonte de sustentação o salário (aposentadoria e outras fontes remuneradas: professor/a, vereador/a, prefeito, agente de saúde, assalariamento urbano...); igualmente para quinze (15) famílias, a produção de soja é o principal produto, seguido de outras fontes não declaradas para seis (6) famílias, a produção de milho para cinco (5) famílias e a produção de feijão para uma (1) família.

A segunda atividade produtiva que garante o sustento familiar é a produção de soja para vinte e cinco (25) famílias; a produção de milho para dezesseis (16) famílias; a produção de leite para nove (9) famílias; o salário ou a aposentadoria para oito (8) famílias, seguido pela produção de feijão para três (3) famílias e outras fontes de renda não declaradas para outras três (3) famílias. A terceira atividade produtiva das famílias do Assentamento tem a seguinte configuração: produção de milho, vinte e quatro (24) famílias; produção de soja, dezessete (17) famílias; produção de feijão, dez (10) famílias; produção de leite, cinco (5) famílias; salário/ou aposentadoria, quatro (4) famílias; produção de hortaliças e outras fontes não declaradas, uma (1) família.

Do levantamento socioeconômico realizado com essas sessenta e cinco famílias, predomina, de forma geral, a produção de grãos (soja, milho e feijão) seguidos pela produção de leite. Estes produtos agropecuários são comercializados predominantemente nas cooperativas da região, como explicitado em item anterior. A produção de suínos, hortaliças e frutas são comercializados em pequenas quantidades pela maioria absoluta das famílias, constituindo-se produtos de consumo interno ao grupo familiar. Outra característica produtiva presente na maioria das famílias (59) é a grande variedade de produtos cultivados para o consumo familiar como batata, mandioca, hortaliças, frutas... juntamente com a criação de pequenos animais: galinhas, ovelhas, porcos.

Ainda em relação à racionalidade econômica das famílias que desenvolvem suas atividades produtivas individualmente, merece destaque a variação de sua renda familiar.

Aquelas famílias que têm o principal rendimento na produção da soja e do milho, a renda familiar varia entre um e dois salários mínimos. Aquelas famílias que têm na produção de leite sua principal atividade, a renda familiar varia entre dois a cinco salários mínimos. Percebe-se que a dependência dos camponeses às variações de preços e das condições climáticas (o fenômeno da seca atingiu muito fortemente essa região nos dois últimos anos) da produção de grãos, afeta mais diretamente as suas condições de subsistência. A produção de leite, além de aumentar significativamente a renda familiar, não é afetada na mesma medida das demais, apesar do preço do leite estar numa situação rebaixada (varia de R\$0,38 a R\$0,45 por litro,¹³ dependendo da quantidade que o produtor repassa à agroindústria).

Em relação à produção de grãos nas pequenas propriedades, ainda no intuito de compreendermos um pouco mais sobre as causas da variação da renda familiar verificadas no Assentamento 16 de Março, diz respeito aos baixos valores agregados aos produtos *in natura*, em especial à produção de grãos. Essa realidade é percebida e vivida pelos camponeses assentados, como podemos constatar pelo depoimento¹⁴ a seguir:

Não dá pra ficar produzindo somente grãos e querer tirar renda dessa produção. O que precisa ser feito é transformar o grão de milho, por exemplo, em outros produtos que podem ser consumidos pelos animais (farelo, concentrado etc.) que vão produzir leite ou carne depois. Ficar só plantando milho ou soja e achar que daí vai viver, agora não dá mais. Tem que transformar o milho em dinheiro antes de ser vendido, porque o preço tá muito baixo. Só a venda de grãos pode até servir para os grandes produtores, pra nós não é assim. (Camponês, 47, abril/2006).

A produção econômica da Cooperativa Agropecuária Cascata Ltda – Cooptar, por sua vez, obedece a outra racionalidade, se comparada às demais famílias do Assentamento 16 de Março. A produção, o crédito, a comercialização, a divisão dos resultados, a organização e distribuição das tarefas produtivas e políticas são coletivas, tanto nas decisões quanto na implementação. A principal fonte de sustentação dos associados da Cooptar está concentrada no frigorífico, com o abate de suínos, bovinos e produção de embutidos. Os animais (bovinos e suínos) abatidos no frigorífico são adquiridos dos pequenos agricultores da região norte do Rio Grande do Sul.

¹³ Estes valores referem-se ao levantamento realizado no trabalho de campo em janeiro de 2006.

¹⁴ Destaco as falas dos entrevistados/as em itálico para diferenciar das citações bibliográficas, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

A produção de leite é a segunda maior fonte de renda da cooperativa, com uma produção diária em torno de mil litros, comercializados na cooperativa regional do Movimento, a Coanol/Codasul. A produção de grãos (soja, milho e feijão), nessa ordem, responde pela terceira atividade produtiva das doze famílias associadas, totalizando vinte e duas pessoas. Uma alteração produtiva ocorrida na cooperativa em relação à pesquisa anterior, em 2001, foi a extinção da produção de suínos, em razão de sua inviabilidade econômica. Por isso, a produção integrada de suínos com os demais camponeses assentados deixou de existir em 2002/2003.

O rendimento médio dos associados da Cooptar obedece a uma variação relativa mês a mês / ano a ano, devido à intensidade das atividades do frigorífico e da produção agrícola e leiteira. Nos últimos doze meses ficou entre quatro e cinco salários mínimos. Nessa renda média das famílias estão incluídos os produtos adquiridos coletivamente pela cooperativa e distribuídos individualmente, de acordo com as necessidades familiares. Além disso, estão incluídos todos os produtos advindos do trabalho dos associados (frutas, verduras, leite, salame, queijo...). É importante destacar que a cooperativa mantém três associados liberados para as atividades do Movimento. Esses liberados recebem a média salarial advindas das atividades produtivas da cooperativa, socializadas igualmente.

Outra questão não menos fundamental em relação à racionalidade econômica dos camponeses é a sua relação com o mercado. As constantes transformações e modernizações implementadas atualmente na agricultura, como vimos no capítulo anterior, as relações com o mercado aprofundam-se e tornam o camponês mais vulnerável às condições impostas pelas agroindústrias e pelas empresas e/ou cooperativas que detém o monopólio de compra e venda de produtos agropecuários. As variações de preços dos produtos, insumos e crédito subordinam, de certa forma, a organização e a definição da produção dos trabalhadores do campo. Apesar destas determinações sociais mais amplas, há uma autonomia relativa nas atividades camponesas. “[...] é autônomo enquanto detém a posse da terra e dos instrumentos de produção. Não é autônomo, enquanto já é relação. Sua produção é determinada pelo mercado e valorizada pela troca (preço) e não pelo trabalho socialmente contido (valor)”. (RIBEIRO, 1987, p. 69).

Ao analisar as sociedades rurais no que diz respeito às relações de dependência/independência aos mercados, Wanderley afirma que mesmo nas sociedades rurais tradicionais, a autonomia é sempre relativa.

A necessidade de reservar parte de seus recursos para as trocas com o conjunto da sociedade e para atender as suas imposições termina por introduzir no interior do próprio modo de funcionamento do campesinato certos elementos que lhe são, originalmente, externos. (WANDERLEY, 2001, p. 28-29).

Esses elementos, na compreensão de Abramovay (1998, p. 102), decorrem da parcialidade da sociedade camponesa que, embora organizada em torno de códigos sociais próprios, ela se relaciona com o mundo exterior, também através dos vínculos econômicos dados pela venda de mercadorias.

Para Abramovay (1998, p. 115), o campesinato caracteriza-se, além de sua organização social específica, também pela forma como se insere na sociedade, no mercado, através de laços econômicos particulares. Para este autor, esta é uma contradição própria de sua natureza social: embora a razão econômica seja insuficiente para compreender seu modo de vida, sob a perspectiva produtiva, o camponês não é auto-suficiente. Nesse sentido, “[...] o traço básico das sociedades camponesas é a integração parcial a mercados incompletos.” Parcial porque o grau de integração ao mercado não é um dado de antemão, ou seja, ele pode vender determinados produtos, mas o principal é o consumo da família. Há uma flexibilidade, portanto, entre consumo e venda, o que não significa soberania ou independência econômica. Parcial também porque nem todos os meios de produção são comprados.

Outro elemento significativo analisado por Ricardo Abramovay é o papel decisivo do mercado na organização interna das unidades camponesas. Tendo como características constitutivas do campesinato a fusão entre a unidade de produção e consumo e a centralidade da família nas atividades produtivas, é, porém, nos mercados em que se insere que se constitui, sob o ângulo econômico, a sua sociabilidade.

É, portanto, na maneira como vende os produtos de seu trabalho e compra os elementos necessários a sua reprodução, nas estruturas determinantes de suas relações mercantis, que reside o segredo de sua organização econômica interna. Aí se encontram os fatores socialmente explicativos das racionalidades camponesas. (ABRAMOVAY, 1998, p. 103).

Como vimos, para este autor, a organização interna do trabalho camponês, define-se pelas determinações sociais mais amplas.

Chega a tal ponto esta interferência que se transforma em contradição de difícil resolução. A autonomia camponesa, por um lado, mesmo que relativa, e as determinações do mercado por outro, acirram-se a tal ponto que se tornam incompatíveis.

As sociedades camponesas são incompatíveis com o ambiente econômico onde imperam relações claramente mercantis. Tão logo os mecanismos de preços adquiram a função de arbitrar as decisões referentes à produção, de funcionar como princípio alocativo do trabalho social, a reciprocidade e a personalização dos laços sociais perderão inteiramente o lugar, levando consigo o próprio caráter camponês à organização social. (ABRAMOVAY, 1998, p. 117).

E na medida em que se estreitam ainda mais os vínculos entre agricultura e indústria, através das agroindústrias, como veremos logo mais, e na medida em que as grandes empresas e instituições de crédito e venda tomam conta das comunidades camponesas, acabam destruindo as bases sociais dessa existência camponesa. Por isso, a continuidade do modo de ser camponês antagoniza-se cada vez mais com o capital e se constitui numa luta social de amplas proporções, transformando o campo num espaço de luta contra a proletarização e a precarização das condições de trabalho dos camponeses.

Sobre as relações dos camponeses assentados com o mercado é possível afirmar que a totalidade dos processos produtivos das setenta e sete famílias do Assentamento 16 de Março, pesquisadas em nosso trabalho de campo, com exceção de duas ou três, todas envolvem-se e determinam-se pelas complexas configurações da organização econômica e social capitalista existente atualmente. Esta vinculação/subordinação manifesta-se desde a compra de sementes, de insumos, das técnicas de plantio, cuidado e colheita, das condições de sanidade da produção, do crédito, da comercialização, da compra de produtos de consumo familiar etc, sobretudo em relação aos preços e condições de pagamento.

O controle de todas estas atividades é exterior aos camponeses. Por isso, o camponês, para manter-se e garantir sua sobrevivência, vê-se obrigado a participar das relações econômicas praticadas pelas empresas/agroindústrias/cooperativas da região, que obedecem a uma lógica não apenas nacional, mas internacional. Vide a baixa cotação do

preço da soja que, nestes dois últimos anos, submeteu os camponeses a uma produção de rendimentos vil, cotada em dólar no mercado internacional, já descontando, em 2006, no momento do faturamento da produção, uma porcentagem de *royalties* pelas sementes geneticamente modificadas à empresa Monsanto.

Especificamente em relação à comercialização dos produtos, apenas a Cooptar comercializa coletivamente os resultados da produção, as demais comercializam de forma individual. Dessas famílias, dezesseis comercializam na cooperativa do Movimento, três em empresas privadas, trinta e três na cooperativa tradicional, seis de forma combinada nas duas cooperativas e sete famílias comercializam seus produtos diretamente com os pequenos comerciantes da região ou diretamente aos consumidores.

2.3.4 Mecanismos de sujeição dos camponeses: agroindústrias e tecnologia

Como vimos anteriormente, a produção camponesa desenvolve-se com características próprias e específicas no interior da totalidade social mais ampla dominada pelas determinações do capital. No Brasil, o aprofundamento do domínio da indústria sobre a agricultura, especialmente a partir das décadas de 1960-70, criou inúmeros mecanismos de sujeição dos camponeses, que, apesar de serem ainda formais, interferem de forma decisiva no processo produtivo das unidades camponesas. Nesse contexto, destacam-se as agroindústrias e as inovações tecnológicas, impulsionando, de forma combinada, novos processos produtivos no campo.

Para o pesquisador José Carlos Tedesco, as agroindústrias manifestam, sob a ótica modernizante (do capital), uma forma de relação entre a agricultura e a indústria. São empresas que estão na esfera produtiva, na de transformação e vendas de bens e serviços agrícolas ou destinadas à agricultura, ao processamento, à distribuição de insumos agropecuários, ao armazenamento, à distribuição de produtos e subprodutos agrícolas. Além disso, as agroindústrias efetivam uma forma de integração entre a agricultura e a indústria, através de fomento de pesquisa, desenvolvimento de produtos, sementes... (TEDESCO, 2001, p. 110-111).

Através desses inúmeros mecanismos, as agroindústrias criam uma teia, cercando, em várias direções, as possibilidades de realização autônoma do trabalho e da vida dos camponeses. De acordo com Castro et al. (1979, p. 152), a presença das agroindústrias e de grupos financeiros fortes na agricultura pode ser interpretada como intensificação do capitalismo no campo, com conseqüências prejudiciais à pequena produção.

Entretanto, à medida que a produção agrícola passa a ser controlada pela indústria compradora de matérias-primas e a depender fortemente do capital comercial e bancário, a possibilidade desses pequenos produtores se firmarem como empresários capitalistas, isto é, de seus empreendimentos gerarem lucro, se restringe. A pequena produção se tecnifica, mas não se capitaliza: ainda que o capital técnico se aproxime da agricultura, o capital, relação de produção, dela se afasta. (CASTRO et al., 1979, p. 153).

No Brasil, como vimos alguns aspectos no primeiro capítulo, as transformações da base técnica da agricultura, sobretudo pós-década de 1970, além de privilegiar regiões e produtos, aprofundaram o caráter desigual da ocupação do campo brasileiro, dando maiores possibilidades de capitalização e lucratividade à grande propriedade. Além disso, transformaram a agricultura em mercado consumidor de máquinas, insumos, “pacotes tecnológicos”, viabilizada pelo Estado, através de mecanismos de crédito subsidiado às grandes indústrias, tanto de máquinas quanto de insumos e pesquisa. No interior desse processo, é ativado outro mecanismo de sujeição à pequena produção que, para sobreviver, é obrigada a inserir-se e organizar-se em novas bases técnicas. De acordo com Tedesco (2001, p. 116), muitas vezes (ou na maioria das vezes), “especializando-se numa cultura ditada pelo mercado ou pela agroindústria.”

A combinação dos elementos dessa dinâmica no processo produtivo agropecuário, relacionado à pequena produção, transforma-se em drama para os camponeses, como podemos constatar num depoimento de um membro do Assentamento 16 de Março.

A droga é que a tecnologia tá aí. Uma vez nós criava porco, por exemplo, dando mandioca, abóbora, restos de comida... vendia pro comerciante mais próximo, trocava por outros produtos. Dava até pra vender uns queijos e ovos na cidade e assim tá levando. Hoje, se você quiser criar porco pra vender, tem ser o porco que eles (a agroindústria) te entregam, a comida, é a ração que eles te vendem, na hora de vender, o preço já tá definido, eles decidem até o dia que vem buscar o teu porquinho, na verdade não sei mais se é nosso, ou se já é deles desde sempre. Leite então nem se fala. Tem agora a portaria 52 (o depoente se refere à portaria do Ministério da Agricultura que define os critérios de sanidade dos produtos agrícolas), que temos que obedecer, que se facilitá, temos que levar a vaca pra dentro de nossa casa. O estábulo tem que ter até azulejo, mas na minha

casa ainda não tem... aí vem o resfriador, o pasto, a ração, tudo controlado. O que vejo é que temo tudo dependente. E quem não pode se adaptar a esse sistema tá fora. Muitos já tão fora... (Camponês, 54, abril/2006).

A expressão, “Muitos já tão fora”, deste depoimento, expressa a correlação de forças desigual e desfavorável, nesse momento, da maioria dos camponeses, porque no modelo atual de agricultura dominante, as tecnologias produzidas servem para aumentar a dominação da agricultura capitalista sobre a agricultura familiar. (FERNANDES, 1999, p. 59). Nas palavras de Abramovay (1998, p. 124), “[...] a situação camponesa em relação a preços e tecnologia são pobres, fragmentadas e ficam em grande parte à mercê dos comerciantes (agroindústrias).”

É importante destacar que esse processo ainda está em curso. Inúmeras ações estão sendo desenvolvidas pelos movimentos organizados dos pequenos agricultores, camponeses, sem-terras no sentido de organizar a sua produção sob novos critérios, com sementes e animais crioulos, sem o uso de insumos, transgênicos etc. Entretanto, ainda não se constituem como elementos determinantes do processo produtivo das pequenas propriedades. Exemplo dessa situação que estamos analisando pode ser constatado na produção do Assentamento 16 de Março. De todas as famílias que plantam soja, apenas os membros associados na cooperativa (Cooptar) não plantam soja geneticamente modificada, os demais todos cultivam esta variedade.

As inúmeras exigências e imposições das agroindústrias aos pequenos agricultores, no entendimento de Tedesco (2001, p. 115), se deve, em grande parte, pela ampliação da demanda do mercado internacional pelos produtos brasileiros, inserindo e submetendo nossa economia na divisão internacional do trabalho e na economia mundial constituída. Para este autor, a economia mundial...

[...] entendida como totalidade complexa, que se estrutura na hierarquização e na divisão internacional do trabalho; é uma estrutura econômica e política que transcende os Estados nacionais, aliás, serve-se deles para formar a totalidade do processo de acumulação mundial. (TEDESCO, 2001, p. 115).

Os interesses pela produção primária brasileira, basicamente com baixo valor agregado, estende-se ao domínio dos solos e das águas, porque, apesar de toda a inovação tecnológica e a incursão cada vez mais forte da indústria na agricultura e pecuária, o solo,

as plantas e os animais continuam sendo os principais meios de produção do setor agropecuário. (TEDESCO, 2001, p. 114). Compreende-se, no interior desta dinâmica, os embargos aos produtos brasileiros, o monopólio da compra e venda de produtos, a privatização das águas, a ampliação das fronteiras agrícolas com a destruição ambiental da região amazônica, os conflitos agrários, a inexistência de uma política agrícola pública que responda aos interesses dos camponeses etc. Isso porque o capitalismo é, por definição, avesso a qualquer tipo de sociedade e de cultura parciais. Por isso ‘invade’ a forma de ser e de produzir dos camponeses. (ABRAMOVAY, 1998, p. 129).

2.4 Confronto com o capital: a proletarização como horizonte

Objetivando compreender os aspectos particulares da vida camponesa, nos deparamos com a forma específica com que se materializam os conflitos com o capital. Os camponeses, em sua multiplicidade de sujeitos sociais, que têm a posse ou a propriedade da terra e que organizam o seu processo produtivo em torno do núcleo familiar, estabelecem uma relação de subordinação e de confronto com o capital diferenciado dos trabalhadores assalariados. Enquanto estes se defrontam com o capital apenas com a sua força de trabalho (é a única mercadoria que possuem), expropriados de seus instrumentos e meios de trabalho, os camponeses relacionam-se com o capital através do produto de seu trabalho, a partir de seus excedentes. Apesar de ambos serem violentados pelo capital, experimentam processos sociais diferenciados, constituindo-se entre si classes sociais diferentes. Nas palavras de José de Souza Martins:

O trabalhador da fábrica e o lavrador do campo vivem, em face do capital, processos sociais diferentes, porque se defrontam com o capital de modos diferentes. São por isso classes sociais diferentes. O operário da fábrica é um trabalhador expropriado das ferramentas, máquinas, instrumentos e objetos de trabalho. Não tem outro remédio, para sobreviver, senão o de vender ao patrão, ao capitalista, a única propriedade que possui, que é a da sua capacidade de trabalho, a força dos seus braços [...]. Quando, porém, o trabalhador é proprietário dos seus instrumentos de trabalho, suas ferramentas, sua terra, esse processo atinge o fruto do seu trabalho, mas não o atinge diretamente. Ele comparece ao mercado, sozinho, dono das coisas que produziu [...]. As suas condições individuais e familiares de trabalho, isoladas, produzem também uma consciência, uma visão de mundo, que reflete, que expressa esse isolamento. (MARTINS, 1982, p. 13-15).

Essa consciência e essa visão de mundo próprias do camponês levam-nos a dar respostas diferenciadas dos assalariados ao mesmo adversário. O trabalhador assalariado

vende diretamente a sua força de trabalho; produz as mercadorias com outros trabalhadores, através do trabalho combinado, social; experimenta direta e diariamente a contradição do caráter social de sua produção e a apropriação privada do capitalista e, ao tomar consciência dessa violência, sabe que não pode libertar-se dessa situação sozinho, a não ser junto com os seus companheiros. De acordo com Martins, com o camponês acontece um processo diferente.

Só uma força de fora do mundo do lavrador, uma força que atinja por igual a todos os lavradores, é que pode levá-los a se unirem, a se verem como uma classe, uma força social. O capital é essa força que procura expropriar o lavrador, ou pelo menos submeter o seu trabalho, que procura divorciá-lo dos instrumentos de trabalho, da terra, para que, ao invés do lavrador trabalhar livremente para si mesmo, passe a trabalhar para ele, capital, como acontece com os operários. [...] O trabalhador que trabalha isoladamente com a sua família não tem possibilidade de perceber a extensão social e a força política de todos os lavradores da sua sociedade. Somente quando o capital, de fora da sua existência, invade o seu mundo, procura arrancá-lo da terra, procura transformá-lo num trabalhador que não seja proprietário de nada além da força dos braços, somente aí é que as vítimas dessa invasão, dessa expropriação, podem se descobrir como membros de uma classe. Essa descoberta se dá pela mediação do capital. (MARTINS, 1982, p. 15-16).

Contraditoriamente, é justamente na luta contra essa força exercida pelo capital na tentativa de subordiná-lo e expropriá-lo, que o camponês agarra-se com unhas e dentes à sua propriedade. Para o camponês, em sua relação com o capital, a propriedade privada aparece como garantia de sua sobrevivência e de sua família, contra o movimento de expropriação desencadeado pelo capital. É por isso que nesse processo se colocam:

[...] em confronto as classes que lutam pela posse/propriedade da terra e este confronto é tanto mais direto, quanto mais concretamente se estabelecem os limites da propriedade da terra com fins capitalistas e as relações sociais de exploração do trabalho para a produção de mais valia. (RIBEIRO, 1987, p. 171).

Ao analisar a produção dos camponeses alemães do século XIX, Kautsky (1972, p. 175) afirma que o “camponês está ainda muito mais preso ao seu pedaço de terra do que o artesão à sua oficina. Quanto mais aumenta a população, quanto mais disputado é o solo, mais obstinadamente ele se agarra ao seu torrão”. É agindo dessa forma que o camponês opõe-se ao movimento de expropriação e subordinação empreendido pelo capital. De acordo com este autor, nessa luta contra o capital, cria-se uma espécie de *fanatismo de propriedade*.

Por essa constituição, própria do camponês, pelo apego à propriedade individual da terra e dos meios de trabalho, em sua luta contra o capital, o camponês desenvolve e reforça características de organização do seu trabalho assentadas no particular e no individual. Por isso, qualquer proposta que venha questionar ou modificar esta forma de organização do trabalho e da produção individual a uma forma de organização do trabalho e da produção socializada ou cooperativa, o camponês ressentido-se, fica inseguro, desconfiado e sente-se até ameaçado. Por que isso acontece?

Para organizar a produção coletiva, o camponês precisa abrir mão de sua propriedade individual e colocar os seus meios de produção à exploração coletiva. E, se por alguma razão, a sociedade não prosperar e vier a falir, o camponês terá perdido o seu torrão. Kautsky (1972) identificou aí as razões da indisposição dos camponeses alemães em aderir à produção cooperativa, mesmo com todas as vantagens inegáveis dessa forma de organização da produção. Este autor, ao mesmo tempo, afirma que essa insegurança dos camponeses terá condições de ser superada no momento em que as relações de produção da sociedade não mais lhes ameçarem subverter os meios de sua sobrevivência.

Outro autor que trata desta questão é Lênin, no prefácio à segunda edição em julho de 1907 de sua obra *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia* escrita em 1899. Para ele, o advento da revolução (Lênin refere-se à revolução de 1905, na Rússia) estava trazendo a dualidade do campesinato tanto do ponto de vista da sua situação, assim como do seu papel.

De um lado, os imensos remanescentes da economia baseada na corvéia e toda sorte de resíduos da servidão diante de uma pauperização inédita e da ruína dos camponeses pobres explicam plenamente as raízes profundas do movimento revolucionário camponês, do espírito revolucionário do campesinato enquanto massa. De outro, a estrutura internamente contraditória de classe dessa massa, seu caráter pequeno-burguês, o antagonismo interno entre as tendências proprietárias e proletárias manifestaram-se claramente no processo revolucionário, na natureza dos diferentes partidos e nas numerosas correntes políticas e ideológicas. As vacilações do pequeno proprietário arruinado, vacilando entre a burguesia contra-revolucionária e o proletariado revolucionário, são tão inevitáveis como este outro fenômeno que se observa em toda sociedade capitalista: uma insignificante minoria de pequenos produtores, “sobe na vida” e se aburguesa, enquanto a imensa maioria se arruina completamente, transformando-se em trabalhadores assalariados ou paupérrimos ou vivem eternamente no limite da condição proletária. (LÊNIN, 1982, p. 9-10).

Sobre este caráter específico dos camponeses, Marx, antes mesmo de Kautsky e

de Lênin, ao analisar o apoio político de **um setor** [*grifo meu*] dos camponeses franceses ao golpe de Louis Bonaparte, em 1851, afirma que, apesar dos camponeses viverem situações idênticas em suas parcelas de terras não constituem relações fortes entre eles, pois o seu modo de produção isola-os uns dos outros. Uma vez que cada família camponesa produz ela própria a maior parte do seu consumo e obtém os seus meios de vida mais na troca com a natureza do que com o intercâmbio com a sociedade, Marx afirma que:

[...] subsiste entre os camponeses detentores de parcelas uma conexão apenas local e a identidade dos seus interesses não gera entre eles **nenhuma comunidade** [*grifo meu*], nenhuma união nacional e nenhuma organização política, não formam uma classe. São portanto, incapazes de fazer valer o seu interesse de classe em seu próprio nome. (MARX, 2003b, p. 136 e 137).

Esse caráter conservador destacado por Marx, é importante ressaltar, não se trata de uma característica homogênea dos camponeses em geral. Quem deixa claro isso é o próprio Marx, na mesma obra, na medida em que afirma que o apoio recebido por Bonaparte representa o camponês conservador e não o camponês revolucionário; não o camponês que luta para sair de sua condição social, mas aqueles que querem consolidar a sua propriedade; não aqueles que querem derrubar a velha ordem das coisas, mas aqueles que estão presos e isolados em suas propriedades. O apoio a Bonaparte, conclui Marx, representa “[...] não o esclarecimento, mas a superstição do camponês; não o seu bom senso, mas o seu preconceito; não o seu futuro, mas o seu passado [...]”. (MARX, 2003b, p. 138).

2.5 O campo: um espaço de luta e de conquistas

Ao contrário da compreensão que identifica o campo como um lugar de atraso, permeado de credices e ilusões, o espaço do campo, historicamente, tem demonstrado ser um espaço de luta, de conquistas, de constituição de movimentos sociais potencializadores de novas perspectivas de vida e de trabalho. Para o sociólogo Octávio Ianni, sob a perspectiva histórica, o campesinato se fez presente nas duas principais revoluções da modernidade: na revolução burguesa e na socialista. Na primeira, na luta para preservar suas terras contra a expropriação e o monopólio da propriedade privada da terra engendrada pela burguesia. Na segunda, a presença do campesinato se fez presente em

praticamente todas as revoluções socialistas do século XX para preservar ou conquistar terras a fim de garantir a produção e a reprodução de uma determinada forma de organização comunitária de trabalho, aliando-se, nessas lutas, a outros setores e categorias sociais. (IANNI, 1986, p. 175).

Apesar das lutas camponesas expressarem a sua centralidade na luta pela terra, o movimento camponês não se limita a ela e inclui outros ingredientes:

[...] a cultura, a religião, a língua ou dialeto, a raça ou etnia entram na formação e desenvolvimento das suas reivindicações e lutas. Todo um conjunto de valores culturais entra [...] como componente do modo de ser e viver do campesinato. (IANNI, 1986, p. 179).

É nesse sentido que a educação, a formação técnica, a preservação de um determinado jeito de ser e de viver incluem-se e potencializam, atualmente, as lutas camponesas no Brasil. Talvez esteja aí uma das razões da fecundidade dessas lutas dos trabalhadores do campo nas últimas décadas. Combinada com as questões de necessidade, de trabalho, de terra, somam-se elementos que dizem respeito à identidade dos sujeitos sociais que lutam, como veremos logo mais, em torno da singularidade sociocultural dos camponeses.

Atualmente no Brasil, as lutas camponesas expressam uma oposição na forma de ocupação do espaço rural, uma oposição entre a *terra de trabalho* e a *terra de negócio*, assumem, por isso, um caráter de classe.

[...] entendemos que há um caráter de classe nas lutas camponesas, que atingem o cerne do capital, enquanto procuram destruir a propriedade privada e propor uma nova forma de uso, e conseqüentemente, de concepção, para a terra. Os conflitos de modo geral mostram grupos de trabalhadores com suas famílias, ocupando terras ou sendo ameaçados de despejo. Na luta estes companheiros se unem para garantir aquilo que entendem pelo direito à vida e ao trabalho: terra para morar e plantar. Este processo tem um caráter educativo na formação da consciência de classe. (RIBEIRO, 1987, p. 67).

Além disso, e por causa disso, essas lutas expressam, ao mesmo tempo, um caráter anticapitalista, de negação da ordem burguesa, das forças do mercado, resistindo à proletarianização e ao domínio da terra pelo capital, dificultando a intensificação do capitalismo na agricultura.

[...] a radicalidade desse movimento está em que implica em outro arranjo da vida e trabalho. Em sua prática, padrões, valores, ideais, ele se opõe aos princípios do mercado, ao predomínio da mercadoria, lucro, mais-valia. Sempre compreende um arranjo das relações sociais no qual se reduz, ou dissipa, a expropriação, o desemprego, a miséria, a alienação. (IANNI, 1986, p. 181).

Essa radicalidade em constituir outra forma de vida e trabalho com e na terra, contrapondo-se à ocupação capitalista do campo, se faz presente de inúmeras maneiras na formação da sociedade brasileira. Especialmente, a partir da segunda metade da década de 1970, há um reflorecimento dessas lutas no campo. É possível afirmar que as ocupações organizadas em 1978 na Fazenda Macali e Brilhante, em Ronta Alta, no Rio Grande do Sul, recolocam de forma decisiva o movimento dos Sem Terra no cenário político, social e cultural do Brasil. (FERNANDES, 2000, p. 50-51).

Em 1981/82, nessa mesma região, a ocupação da “Encruzilhada Natalino” indicou um caminho que se fortaleceu e espalhou à região Sul, alcançando, em período muito breve, outros estados, sobretudo Mato Grosso, São Paulo e Espírito Santo. Em 1985, com a ocupação da Fazenda Anoni, com as lutas e as estratégias empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, constituído em janeiro de 1984, para que essa ocupação resultasse vitoriosa, alastraram para o cenário nacional um movimento de luta pela terra que permanece, apesar de todas as contradições e dificuldades, vigoroso até os dias atuais. (FERNANDES, 2000, p. 57).

É no interior desse cenário que, a partir de 29 de outubro de 1985, com as cercas cortadas da fazenda Anoni, de mais de 9.500 hectares de área improdutiva, inicia-se a ocupação que resultaria em mais de 400 famílias assentadas, entre as quais, as participantes do Assentamento 16 de Março. Essa breve referência histórica possibilita encontrar, pelo que analisamos acima, a potencialidade das lutas camponesas e o seu caráter de contraposição econômica e cultural às determinações capitalistas da sociedade brasileira, impedindo a progressão da expropriação e precarização de uma parcela significativa de trabalhadores rurais do norte do Rio Grande do Sul, transformando uma parcela do campo, num espaço de lutas e conquistas. Parcelas que ora se ampliam, ora se reduzem, dependendo das condições objetivas de cada conjuntura, mas nunca mais silenciosas sob o domínio do latifúndio capitalista. De acordo com Ianni (1981, p. 14), essas lutas e

reivindicações entram no movimento da história.

2.6 Dimensão sociocultural dos camponeses

Afirmamos, no início deste capítulo, que o campesinato, em sua forma de realização do trabalho, de sua relação com a propriedade e com a natureza, de sua relação social com o capital e com o mercado, constitui-se sujeito social com características socioculturais singulares, sem, entretanto, estar alheio às determinações de domínio da relação com o capital em uma dimensão geral. A sua existência, nessa autonomia relativa, é marcada pela instituição de inúmeras formas próprias de vivenciar o cotidiano, de organização dos tempos e ritmos de trabalho, de lazer, de relações sociais, de práticas de ajuda mútua, de cultivo de determinados valores e desvalores (opressão, machismo, preconceitos...), dos significados em suas práticas religiosas, do envolvimento em questões políticas e sociais, em suas formas próprias de vestir e falar.

Esta especificidade foi reforçada e assumida pelos camponeses participantes do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, organizado em Brasília entre os dias 26 a 29 de novembro de 2002:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. (Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002).

Essas e muitas outras características têm, no espaço do campo, dimensões significativas muito particulares, conformando o seu patrimônio cultural. Nas palavras de Ianni:

O campesinato, na verdade, pode ser visto como uma proposta que é, ao mesmo tempo, social e cultural. E que o camponês, devido a sua longa história, devido a sedimentação de suas formas de vida e trabalho, devido ao desenvolvimento de sua língua ou dialeto, às vezes, religião, língua ou dialeto, freqüentemente tradições, histórias, façanhas, etc., o campesinato tem um patrimônio cultural e uma forma de organizar a produção e a reprodução, a distribuição do produto do trabalho que podem ser sugestões sobre a maneira pela qual a sociedade no futuro poderia se organizar. (IANNI, 1986, p. 181).

Uma das principais características dessa identidade social camponesa é a reafirmação e a sua luta para permanecer na terra como camponês, resistindo à opressão capitalista. Para Carvalho, essa possibilidade de continuidade como camponês “[...] tem como valor subjacente a valorização da pessoa humana e do meio ambiente.” (CARVALHO, 2005, p. 195). O cultivo de valores próprios, distintos dos instituídos socialmente, para além da mercantilização dominante do consumismo, da falsa modernização tecnológica, da competitividade sem escrúpulos, do individualismo, do modismo dos meios de comunicação de massa e da própria desvalorização do modo de ser e de viver do camponês, dão sustentação a essa luta pela constituição da identidade cultural dos camponeses, que se manifesta desde o jeito próprio de consumo de produtos saudáveis à exigência e à construção de uma educação capaz de dar conta de sua realidade como camponês.

Outra maneira de vivenciar essa dimensão sociocultural específica é a organização das rotinas, tempos e ritmos de trabalho familiar e coletivo que variam de acordo com a forma de apropriação da natureza, determinada pela cultura local, pelos saberes, pelos hábitos de cultivo e criações, pela religiosidade, superstições e até pela correlação de forças políticas expressas na totalidade da sociedade. (CARVALHO, 2005, p. 192). Essa organização dos tempos e ritmos do trabalho, ao contrário da pressão e da correria dos horários determinados pelos horários de trabalho, pelo cumprimento de metas e estatísticas, pela sincronização do transporte, refeições, estudo... do mundo urbano, a vida camponesa tem um ritmo próprio. De acordo com Jesus:

No sistema capitalista, o tempo é acelerado pela idéia de progresso, oculta o nosso passado e substitui pelo presente que também é efêmero. É com essa noção de temporalidade que se destituem as condições de existência no campo, quando tratam os trabalhadores como improdutivos, e a agricultura de base camponesa/familiar como incompatível com o progresso, pois somente o que interessa é a produção em larga escala, independentemente de quantos famintos aumentam por segundo no mundo. (JESUS, 2004, p. 120).

No mesmo sentido de Jesus, Miguel G. Arroyo realça a relação específica do camponês com o tempo da produção, da natureza, com o espaço cultivado, com a escola:

O tempo do homem, da mulher do campo tem seu ritmo, a escola não pode chegar com um tempo urbano no tempo social do campo. O tempo social dos indivíduos, das famílias, das comunidades está vinculado aos tempos da natureza, da produção. As festas, os encontros, as relações entre os homens, mulher, entre crianças e adultos são inseparáveis dos tempos de produção e reprodução da existência, das relações sociais, produtivas, culturais. Há uma relação orgânica desde a infância muito mais forte do que na produção urbano-industrial. (ARROYO, 1999a, p. 39).

No Assentamento 16 de Março, predomina uma forma de organização das rotinas de trabalho de acordo com as exigências impostas pelas culturas de cereais, produção de leite, suínos... combinados com os horários das crianças e jovens que vão à escola. Com exceção da Cooptar, que tem horário de trabalho predeterminado no frigorífico, as demais famílias estabelecem os horários de acordo com suas demandas. Por exemplo, na produção de leite, há dois horários diários de trabalho, um pela manhã e outro à tarde. Pela manhã, é necessário iniciar o trabalho em torno das seis horas da manhã, estendendo-se até às oito horas, ou um pouco mais ou um pouco menos e, pela parte da tarde, das dezesseis às dezoito horas, igualmente com uma pequena variação. Na produção de leite não interferem as intempéries do tempo; se chove ou não chove, o trabalho é cotidiano, inclusive aos domingos e feriados. Na produção de grãos, os tempos de trabalho são concentrados na preparação do solo, plantio e colheita, não necessitando, por isso, uma dedicação diária intensiva. Na criação de suínos, assemelha-se à produção de leite, com tempos diários de trabalho.

De forma geral, constatamos no trabalho de campo, nas visitas e nos momentos de convivência com os camponeses assentados, que todos realizam muitas tarefas, há bastante trabalho, mas são realizados com um ritmo mais lento, comparados com os horários e tempos de trabalho que experienciamos na cidade. De forma diferenciada no interior das unidades familiares, as crianças e as mulheres estão plenamente incorporadas às atividades produtivas, variando a intensidade, o uso da força, a periculosidade e os tempos de cuidados da casa e com os estudos.

Aqui em casa todos pegam firme. O mais pequeno, que tem menos de dez anos, só fica em casa com os estudos da escola. Mas depois dos dez ou doze já tem que ajudá. A gente trabalha bastante. Todo dia tem tranquera pra resolvê. Uma hora é a criação, outra já é plantação, horta, as galinhas... Dá pra distribui bem o serviço. Temo que começá sempre cedo, isso que custa um pouco. Mas durante o dia sobre um tempinho pra descansá. De noite vamo durmi cedo. Assiste aqui um poquinho de televisão, mas não dá também pra se envolvê muito, que no outro dia começa cedo tudo de novo. (Camponês, 44, abril/2006).

Outra particularidade que se faz presente no Assentamento é a presença forte da religiosidade. Todas as famílias participam de uma determinada religião, ou igreja: a Católica, a Congregacional do Brasil, Luterana do Brasil e Assembléia de Deus. Todas as semanas acontecem cultos e na católica, além dos cultos, uma vez por mês tem missa. A maioria das famílias (56) são católicas. Interessante observar que, de acordo com os depoimentos dos camponeses assentados, no momento da definição do local da comunidade foi sugerido a construção de um mesmo templo para todas as igrejas, o que foi aceito por todas menos a Assembléia de Deus que tem sede independente.

É importante destacar que se fazem presentes no interior do Assentamento as místicas, os símbolos ligados ao MST. Há uma combinação dessas práticas, realizadas muitas vezes nas atividades coletivas da comunidade, noutras nas músicas e liturgias da Igreja Católica. Dessas inúmeras representações, místicas ou símbolos presentes na comunidade e também na Escola 29 de Outubro é uma cruz disposta em frente à sede da comunidade do Assentamento. Na cruz, estão inscritos os nomes das cidades de origem dos camponeses anteriores à ocupação e ao assentamento. Dois depoimentos de participantes da organização comunitária ilustram bem o significado desta cruz.

A cruz vem desde o acampamento. Logo no segundo dia da ocupação, nós precisava fazer uma reunião com todo mundo, mas não tinha muito jeito de combinar de como se encontrar. O padre Arnildo, com a ajuda de alguns companheiros levantaram uma cruz bem grande e aí combinamo de nos reunir lá na cruz, bem no alto do acampamento que quase todo mundo enxergava. Foi um dos primeiros motivos que fez nos encontrar. A primeira assembléia do acampamento foi todo mundo perto da cruz. Na hora da mística, cada cidade de acampado vinha e deixava alguma lembrança. Assim, de mais de trinta cidade, agora nós tava formando uma nova cidade, na verdade a nossa comunidade começou lá, desde o acampamento. Depois, quando ficamo assentado, colocamo a cruz aqui com os nomes das cidades de cada um pra representar que formamo uma comunidade, mesmo que cada família tenha vindo de outros lugar. (Camponês, 46, outubro/2006).

Foi uma decisão tomada em reunião de toda a comunidade, porque a cruz significa a luta que cada um e do conjunto do movimento teve que fazer para estar aqui, neste novo lugar de viver e trabalhar. Sentimos saudades de nossas origens. Mas é aqui que fincamos nossas novas raízes. De lugares tão diferentes, agora estamos morando e vivendo numa nova comunidade. (Camponesa, 37, abril/2006).

As bandeiras, os princípios do Movimento, as referências às principais lutas e enfrentamentos, as poesias, os mapas que expressam a espacialização da luta pela terra no

Brasil, assim como muitas outras manifestações, estão dispostos nas paredes, no interior das construções da comunidade, nas placas... O que se percebe é a presença forte dos símbolos, cheios de significados, lembrando, relembando e recriando a memória coletiva dessas pessoas desenraizadas pelo movimento do capital num passado pouco distante, reconstruídas atualmente no espaço coletivo da comunidade, como podemos ver através das imagens abaixo.

Figura 01



A cruz, identificando a sede da comunidade

Figura 02



Bandeira do MST na fachada do ginásio

2.7 A comunidade: um espaço sociocultural

Outra característica não menos marcante dos camponeses diz respeito as suas interações sociais, aos seus espaços de socialização que, de forma geral, são predominantemente locais. O trabalho concentrado nas pequenas propriedades em torno das unidades familiares faz com que a maioria das famílias desenvolvam suas atividades isoladamente. No interior desse contexto, a organização comunitária ganha contornos próprios. Para os objetivos que nos propomos neste trabalho, queremos destacar e analisar a comunidade¹⁵ camponesa como um espaço sociocultural específico, ou seja, um espaço significativo de construção de relações sociais, de interconhecimento, de intercâmbio das

¹⁵ Comunidade compreendida como uma coletividade que compartilha sentimentos e idéias, em que as pessoas se chamam pelo primeiro nome e que possuem um grau de contato cotidiano, semanal ou muito próximo. (CHAUÍ, 2000, p. 296).

unidades produtivas, através de práticas de ajuda mútua, de cooperação, de lazer, de cultura e de organização política. (ABRAMOVAY, 1998, p. 109).

Marx identificou, no trabalho concentrado nas pequenas propriedades e na realização de suas atividades individualmente, uma das razões do isolamento que constatou entre os camponeses franceses em 1852 que, apesar de viverem situações muito parecidas, tinham dificuldades de constituir uma unidade de classe nacional em oposição ao golpe de Bonaparte. Para o autor, as conexões e intercâmbios entre as famílias camponesas em torno de seus interesses se davam, predominantemente, de forma local, situação agravada pela pobreza dos camponeses e pelo péssimo serviço de comunicação da França naquele momento, conformando uma *aldeia*, mas sem laços de comunidade consistentes, na medida em que tinham dificuldades de uma organização política nacional. (MARX, 2003b, p.136-137).

Igualmente, Mendras (1978, p. 15) identifica relações débeis das unidades camponesas com as coletividades circunvizinhas, apesar de afirmar que é na “aldeia” o espaço por excelência onde se dá a socialização dos camponeses. Duas questões importantes decorrem da análise desses dois autores. Em primeiro lugar, no Brasil, de modo geral, esses espaços de socialização são denominados, ao invés de aldeia, de “comunidade”, “grupo de vizinhança”, “bairro rural”, “sede do assentamento”, “capela”, etc. variando muito de região para região. A outra questão diz respeito ao contexto da análise de Marx e de Mendras. Ao afirmarem a existência de laços pouco consistentes existentes entre os camponeses e a inexistência de uma “unidade de classe nacional” referiam-se a um contexto histórico específico, seja da França em 1852 ou das comunidades da América Central na segunda metade do século XX.

É importante ter presente também que esses espaços de socialização não se limitam a espaços geográficos. “Aldeias” são também construídas por movimentos sociais na medida que, superando a fragmentação e o isolamento, constroem identidades coletivas em torno de bandeiras de luta e projetos sociais. Atualmente, podemos afirmar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, assim como outras organizações como o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento dos Pequenos Agricultores, por exemplo, podem cumprir o papel

de agente aglutinador, de comunidade, de encontro de interesses e identidades regionais e nacionais, assim como os quilombos, no passado escravista, congregavam trabalhadores escravizados revoltosos. (MAESTRI, 2002, p. 164).

Inúmeros autores analisam o papel significativo que cumpre a organização comunitária na vida social e cultural dos camponeses. De acordo com Ricardo Abramovay:

A aldeia, primeiramente, materializa o caráter comunitário da vida camponesa [...] Apesar de a organização econômica apoiar-se em unidades produtivas individuais, estas não estão isoladas nem se vinculam umas às outras simplesmente através de laços impessoais fornecidos pelo mercado. Por maiores que sejam as diferenças internas entre os camponeses e outros agentes sociais fundamentais para a vida da aldeia (comerciante, padre, proprietário fundiário), é nos limites da comunidade que se opera o essencial da socialização camponesa. (ABRAMOVAY, 1998, p. 109).

Octácio Ianni (1986, p. 180), por sua vez, afirma que o camponês demonstra um modo de ser que se constitui na comunidade e que esta não é apenas terra e modo de trabalhar, mas conforma uma totalidade envolvendo a religião, o misticismo, a poética, as histórias, as questões econômicas, políticas, culturais fundantes do modo de ser camponês, inclusive a sua potencialidade revolucionária.

O caráter revolucionário desse movimento social não advém de um posicionamento explícito, frontal, contra o latifúndio, fazenda, plantação, empresa, mercado, dinheiro, capital, governo, rei, rainha, general, patriarca, presidente, supremo, Estado. O seu caráter revolucionário está na afirmação e reafirmação da comunidade, da comunidade como uma totalidade social, política, econômica e cultural. A sua radicalidade está na desesperada defesa das suas condições de vida e trabalho. (IANNI, 1986, p. 181).

A comunidade assume, no interior das unidades produtivas camponesas, a referência social determinante da conduta das pessoas, em que a forma de existência e reprodução material submetem-se a um conjunto de práticas e normas marcadas pelas ligações pessoais e não por aquelas determinadas pelos códigos do mercado ou pelas regras jurídicas estabelecidas. Abramovay (1998, p. 115) ao analisar o papel das comunidades na formação do campesinato afirma que “[...] só há especificamente campesinato onde um código de conduta partilhado comunitariamente, também por setores sociais antagônicos, seja estruturador da vida social [...] a ajuda, a reciprocidade, a caridade [...] norteiam as suas relações.” (ABRAMOVAY, 1998, p. 111).

2.8 Assentamento 16 de Março: histórico e organização interna

O Assentamento 16 de Março é um assentamento do MST, da regional do município de Sarandi. É composto por oitenta e duas (82) famílias e totaliza em torno de trezentas (300) pessoas. Essas famílias, provenientes de trinta e dois (32) municípios da região norte e noroeste do Rio Grande do Sul, fazem parte do contingente de 1.500 famílias, mais de 6.500 pessoas, entre homens, mulheres e crianças que, no dia 29 de outubro de 1985, ocuparam a fazenda Anoni, de 9.500 hectares, no município de Sarandi, Rio Grande do Sul. Foi a primeira ocupação organizada pelo MST no Estado desde a sua fundação, em janeiro de 1984. Tornar-se-ia um dos acampamentos mais longos e mais importantes da história do MST em todo o Brasil. (FERNANDES, 2000, p. 55).

Por fazerem parte de um assentamento do MST, não quer dizer que as famílias integram-se da mesma forma em torno das práticas sociais preconizadas pelo Movimento. Há diversos níveis de participação política no Movimento, distintas formas de organização da produção e da comercialização dos produtos, assim como diversos níveis de cooperação no interior do assentamento, além de muitos outros aspectos singulares das práticas sociais dos assentados.

Sob o ponto de vista histórico do Assentamento, o período de preparação do acampamento da fazenda Anoni marcou o seu início, ao longo dos anos de 1983 e 1984 e parte de 1985, sobretudo na região de Ronda Alta, Sarandi, Constantina, Palmeira das Missões, Rondinha e Miraguai e estendeu-se até à noite da ocupação. Foi um período de reuniões com as famílias preparadas pelas lideranças ligadas a diversas paróquias da Igreja Católica dessa região e também pelas lideranças surgidas nas mobilizações e ocupações de Macali, Brilhante e Encruzilhada Natalino. A preparação do acampamento da fazenda Anoni constituiu-se como parte da luta pela terra na região e também do processo de gênese, formação e territorialização do MST no Rio Grande do Sul.

A base social do acampamento da fazenda Anoni foi formada pelos filhos de pequenos agricultores, de arrendatários, de meeiros, dos atingidos pela barragem de Passo Real e também pelas centenas de famílias expulsas da Reserva Indígena de Nonoai. A existência de um grande contingente de sem-terras, somados à experiência e às lições da

luta de ocupação e assentamento de Encruzilhada Natalino motivaram a continuidade da luta por novas ocupações e por novos assentamentos, não só no Rio Grande do Sul, mas também em outras regiões do país.

A fazenda ocupada, decretada improdutiva em 1972, estava em processo de desapropriação para assentar os atingidos pela barragem do Passo Real desde 1974, mas devido a inúmeros recursos judiciais impetrados pelo antigo dono - Bolivar Anoni -, o processo se arrastava. Era uma imensidão de terra com apenas pasto e em torno de mil e trezentas (1300) cabeças de gado. Viviam na fazenda, antes do acampamento, cinquenta e quatro (54) famílias, algumas delas tiveram as suas terras alagadas e desapropriadas na construção da Usina Hidroelétrica de Passo Real, em 1969, na região de Cruz Alta, mas, em sua maioria, eram antigos empregados da fazenda. Em 1987, foram todas assentadas na própria fazenda. Esse processo ficou conhecido como Assentamento Fase I da Anoni.

Em outubro de 1986, depois do primeiro aniversário de ocupação e de um forte processo de mobilização local, regional e nacional, a área da Anoni foi liberada para o plantio. Houve uma divisão da fazenda em dezesseis (16) áreas; as famílias foram divididas em grupos de dez (10) e distribuídas por todo o latifúndio. Nesse momento, acabou o acampamento central. Todos os acampados ficaram dispersos na imensidão das terras, inclusive nas regiões de mato e, de forma desarticulada, iniciaram o cultivo da terra. Não havia uma coordenação capaz de organizar a produção de todas as famílias em todas as áreas. A prioridade da coordenação central do acampamento continuou sendo a luta por novas parcelas de terra. Não era possível todos permanecerem no interior da fazenda. Cada família ficaria somente com cinco ou seis hectares. Mesmo assim havia um pequeno número de famílias que queriam permanecer na fazenda. Mas essa posição foi derrotada no coletivo do acampamento e novas ações e estratégias para assentamentos foram realizadas.

De outubro de 1986 a fevereiro de 1987, foram desapropriadas três áreas (3) e apenas cento e trinta e cinco (135) famílias foram sorteadas para serem assentadas. Em abril de 1987, num Seminário de Lideranças em Frederico Westphalen, o MST definiu por arrematar as famílias acampadas na Anoni e intensificar o trabalho de base em vista da formação de novos grupos de famílias para realizar novas ocupações. Dessas ações

resultaram a liberação de duas áreas no interior da fazenda Anoni para assentamento definitivo. A primeira, para cerca de cinquenta (50) famílias originárias do Passo Real (conhecido como Assentamento da Anoni fase II) e a segunda, para trinta e cinco (35) famílias sorteadas entre os próprios acampados da Anoni, o Assentamento Fazenda Holandesa (Fase III).

A partir desses novos fatos, em novembro de 1987, o MST muda de estratégia e parte em busca de novas famílias de sem-terra para engrossar o movimento de ocupações e criar força política superior, tentando espacializar a luta pela terra no Estado do Rio Grande do Sul. As novas ocupações deram-se com as famílias remanescentes da Anoni e com as novas adesões que se seguiram. Depois de uma longa jornada de lutas em favor da Reforma Agrária em 1988, duas questões marcaram a vida dos acampados da fazenda Anoni. A primeira foi a continuidade das ocupações e a segunda, em 1989, o sorteio das famílias que seriam assentadas na área da fazenda. Ao todo, foram duzentos e trinta e duas (232) famílias, com um lote previsto de dezoito (18) hectares para cada uma, subdivididas em vários assentamentos, entre os quais o Assentamento 16 de Março, com oitenta e duas (82) famílias.

A denominação “Assentamento 16 de Março” é uma referência ao dia 16 de março de 1989, momento em que as famílias foram escolhidas a permanecerem na área da fazenda. Logo em seguida, iniciaram a construção da estrutura do assentamento como a igreja, o campo de futebol, o ginásio de esportes, a cancha de bocha e a ampliação da construção da Escola 29 de Outubro em 1990, visto que sua primeira área foi iniciada já em 1987, como veremos mais adiante.

A comunidade do Assentamento 16 de Março representa para os camponeses assentados um espaço significativo da vida coletiva ali constituída. Desde o processo de construção da infraestrutura do Assentamento realizado com a participação e mobilização efetiva dos associados até as festas, as comemorações, o lazer... Perguntado sobre o significado da comunidade, um membro do Assentamento deu o seguinte depoimento:

Desde o início, todas as coisas importantes do Assentamento foram decididas aqui dentro da comunidade. As questões mais políticas do Movimento é o Movimento que toca e incentiva. Nós, da organização da comunidade, tratamos de fazer com que todos se sintam bem em torno da igreja, do salão, da escola, da bodega, da cancha de bocha... É uma forma da gente se reunir. Sem a comunidade daqui, cada um ficava isolado. Pra mim é como se fosse a segunda família. (Camponês, 58, abril/2006).

No dia 11 de junho de 2006 houve na comunidade uma grande festa. No dia anterior, sábado à tarde, em visita ao Assentamento, pude constatar o envolvimento de dezenas de pessoas, homens, mulheres e crianças realizando inúmeras atividades de preparação ao baile no sábado à noite e a festa no domingo. Os homens preparando o salão, as mesas, as faixas, a limpeza, a bebida, a carne, carvão... As mulheres preparando os doces, bolos, cucas, pães, enfeites... as crianças fazendo pequenas limpezas ao redor do ginásio, pintando cartazes e faixas em papel dando boas vindas, enfeitando a igreja... enfim, uma grande agitação, muito trabalho e todos fazendo com muita alegria, contando piadas, fazendo apostas do número de pessoas que participariam etc.

Em relação à organização interna da comunidade do Assentamento 16 de março, ela responde pelo andamento do conjunto das atividades realizadas em torno da vida comunitária. A diretoria, eleita em assembléia geral de todos os associados, com mandato de dois anos, organiza e integra os participantes em todas as atividades que são realizadas durante o ano, através do Conselho da Comunidade. Este Conselho é formado por um representante de cada igreja (Católica, Luterana e Assembléia de Deus), pelo Clube de Mães (2 membros), pela equipe do esporte (2 membros), pela equipe da bocha (2 membros), pela Escola 29 de Outubro (2 educandos) e pelo MST (1 representante). Cada grupo dessas representações tem a sua organização interna, faz as suas reuniões, as suas atividades, mas tudo é discutido em reunião a cada quinze/vinte dias, de acordo com aquilo que tem para organizar e fazer.

De acordo com o presidente do Conselho da Comunidade, presidente da diretoria biênio 2005/2006, a tarefa principal do Conselho é integrar todos os setores. E nas atividades maiores um setor deve ajudar o outro. Fora as atividades do Clube de Mães, do esporte, da bocha que fazem as suas atividades, são organizadas duas grandes festas de toda a comunidade, uma no mês de junho e outra no dia 29 de outubro, dia da ocupação da fazenda. Para cuidar dos horários dos jogos à noite no ginásio de esportes e da bodega nos

finais de semana é feito um rodízio entre os homens associados da comunidade. A cada dois meses, uma dupla fica responsável.

O envolvimento nas atividades da comunidade se percebe de inúmeras formas, inicialmente demonstrado pelo ato de associar-se à vida comunitária. Todas as famílias associadas da Cooptar são sócias da comunidade e participam de todas as suas atividades. Das demais, sessenta e cinco (65) famílias abrangidas pela pesquisa de campo, cinquenta e duas (52) são sócias e treze (13) famílias não. Desse universo de famílias, apenas dez (10) disseram que nunca participam da vida comunitária do Assentamento. Uma análise um pouco mais profunda do que a apresentada pelos indicadores numéricos pode ser realizada tendo-se presente que a formação e constituição do Assentamento remete-se ao trabalho social, político e cultural do MST e inúmeras famílias assentadas não fizeram parte das lutas pela conquista da terra, pois já moravam na fazenda e apenas foram incorporadas ao Assentamento. A vinculação à comunidade é um processo cultural e esse se define por inúmeros elementos sociais, ainda em construção, com todas as suas contradições.

A constituição do Assentamento 16 de Março faz parte de um processo histórico e combina um conjunto de atividades, iniciativas, conflitos internos, mas acima de tudo de conquistas coletivas... Desde a preparação do acampamento, das ações que foram realizadas para garantir a conquista da terra, da organização da comunidade, da construção da infraestrutura (ginásio, quadras/campo de futebol, vôlei, futebol de areia, igrejas...) foram garantidas pela participação coletiva dos associados. Somam-se a essas ações, as mobilizações organizadas pelo Movimento na região, no Estado e no país, em maior ou menor número, sempre há participação e colaboração do Assentamento. Uma questão significativa que acontece periodicamente são as contribuições em produtos/alimentos para os acampados da região e do Estado, representando solidariedade ativa com os iguais, camponeses que lutam para sobreviver e construir um projeto de sociedade.

2.8.1 Alguns impasses no Assentamento 16 de Março

A realidade do Assentamento não se dá sem contradições, especialmente em torno de duas questões principais: a racionalidade econômica do trabalho individual e cooperativo e a relação com o MST. Em relação ao primeiro item, podemos destacar vários

indicadores, desde a realidade econômica do país, a política agrícola do governo federal, a dependência ao mercado internacional da produção agrícola (não só, mas também) que define preços, insumos e tecnologia, o custeio da produção através dos financiamentos e juros prejudiciais aos pequenos produtores, as relações com o mercado até os limites impostos pela realização do trabalho de forma individual.

Sobre a realização do trabalho individual, como vimos anteriormente, através do pensamento de Ianni (1986), os maiores ganhos de produtividade não se dão na comercialização e no crédito cooperativo, mas diretamente na produção. De acordo com este autor, é na produção que se manifestam os efeitos positivos da divisão social do trabalho. Mas como a maioria dos camponeses trabalha individualmente esses ganhos são inexistentes. Outro agravante desse mecanismo são as dificuldades de relacionamento com o mercado. Dificilmente uma pequena produção, com exceção do leite, consegue inserção nos mercados municipais e regionais.

Outro limite em relação à racionalidade econômica é imposto pela pequena propriedade. Com apenas quinze (15) ou dezessete (17) hectares não se dão as condições favoráveis à diversificação da produção. Associar a produção de grãos com outras formas de rentabilizar a propriedade, como por exemplo, a produção de hortaliças, frutas, legumes, carne, peixe, leite exige maior quantidade de terra e uma forma, no mínimo associativa e cooperativa de comercialização, coletivizando os custos, aumentando o poder de barganha dos preços nos mercados regionais e facilitando a entrega desses produtos junto aos mercados consumidores.

De acordo com depoimentos colhidos em nosso trabalho de campo, inúmeras experiências foram desenvolvidas em relação à diversificação da produção nas propriedades, sobretudo com hortifrutigranjeiros e peixes, mas todas esbarraram ou estão esbarrando nos limites da extensão de terra e na colocação desses produtos no mercado, especialmente em relação ao transporte e padrão de qualidade (inspeção sanitária...). Os custos a essa adequação tecnológica e de transporte são altos, inviáveis para a maioria absoluta dos camponeses.

Na cooperativa, as principais dificuldades estão em torno da ampliação e manutenção dos mercados consumidores aos produtos advindos da agroindústria (frigorífico). Conforme análise realizada pelo responsável administrativo da Cooptar, as dificuldades de manutenção dos clientes, com pagamentos regulares, aumentam anualmente. A busca de novos clientes e a manutenção dos atuais é dificultada, cada vez mais, pela concorrência imposta pelas grandes agroindústrias do estado do Rio Grande do Sul. A comercialização, portanto, assume, na Cooptar, preponderância sobre os demais indicadores econômicos no trabalho coletivo.

Na verdade, é um conjunto de elementos presentes influenciando a realidade das pequenas propriedades camponesas e dificultando ainda mais as possibilidades de reprodução dos núcleos familiares. Tanto é assim, que inúmeros filhos de assentados, oito (8) no ano 2005/2006, deixaram o trabalho no campo, deslocando-se aos centros urbanos de São Paulo e Rio de Janeiro para trabalharem como garçons e assadores de carne em grandes redes de churrascarias. Nesse mesmo período, apenas dois incorporaram-se ao MST em acampamentos organizados no Rio Grande do Sul a fim de conquistarem um pedaço de terra para trabalharem e não se submeterem ao trabalho assalariado.

Outra decorrência da racionalidade objetiva do trabalho individual é a pouca mobilidade política de seus participantes. Nesse processo produtivo, a responsabilidade de todas as tarefas é dos membros da própria família, com dedicação exclusiva na execução dessas tarefas, o que inviabiliza o deslocamento às atividades comunitárias coletivas e a liberação para o trabalho político do Movimento, seja como liberado exclusivo ao MST ou a participação em mobilizações e lutas sociais. De todas as pessoas que fazem parte do Assentamento 16 de Março, três (3) estão liberadas exclusivamente ao trabalho político do MST. Esses liberados fazem parte da Cooptar. A cooperativa sustenta-os com pagamento de salário, resultante das sobras advindas dos ganhos produtivos do trabalho cooperativo, excedentes inexistentes nos processos produtivos individuais. (BONAMIGO, 2002, p. 171-172).

Por conta dessa forma de realização do trabalho, centrada nos núcleos familiares, divididos em suas pequenas propriedades, observa-se que os níveis de relacionamento social limitam-se, na maior parte do tempo, aos membros da própria família, impedindo

um grau de interação social, de troca de informações e discussões coletivas comparadas com as formas analisadas na organização cooperativa da Cooptar. (BONAMIGO, 2002, p. 173). Ou seja, o trabalho individual dificulta a participação e o acompanhamento intensivo de todas as discussões sugeridas pelo Movimento, desde a organização da propriedade, da plantação ou não de produtos transgênicos às bandeiras políticas mais gerais da conjuntura. Essa diferenciação não é absoluta, mas existente entre os assentados da cooperativa com os demais, como veremos no próximo item sobre a presença e o distanciamento do MST no Assentamento.

O segundo impasse que marca atualmente o Assentamento 16 de Março é a sua relação com o MST. Toda a constituição, desde as reuniões iniciais nas comunidades da região para preparar o acampamento até a conquista de políticas públicas de crédito e habitação, passando pela construção de toda a infraestrutura do Assentamento (escola, ginásio, canchas de futebol e bocha, campo de futebol, quadras poliesportivas, mercado...) foi marcada pela presença intensiva do MST. Tanto é assim que o Assentamento é um assentamento do Movimento em todos os sentidos. Os símbolos presentes na comunidade – cruz, bandeiras, faixas, desenhos nas paredes... são os símbolos do Movimento. Se todos os associados da comunidade estão em um pedaço de terra retirando dali o seu sustento e de sua família é porque engajaram-se coletivamente em torno das propostas do Movimento. É por isso que há uma identificação forte dos camponeses assentados com a luta do Movimento.

O MST está organizado em núcleos de base em todos os assentamentos da fazenda Anoni que fazem parte da Regional Sarandi. Está presente no Assentamento 16 de Março com cinco núcleos de base e conta com a participação efetiva nas atividades internas de reuniões, debates e encaminhamentos das lutas de quarenta e cinco (45) famílias. O MST participa também no Conselho da Comunidade com um representante. Entretanto, quanto à vinculação orgânica dos assentados com o Movimento, nesses vinte e um anos de história sendo construídos, houve momentos de maior intensidade e outros de distanciamento. No trabalho de campo identificamos um pouco destes momentos que agora apresento sucintamente.

A preparação do acampamento foi o primeiro contato com o Movimento da maioria dos atuais assentados. Os primeiros seis meses de acampamento, até abril de 1986, foram marcados por uma luta coletiva intensa, com ações massivas, culminando com a caminhada da fazenda Anoni até Porto Alegre, com a ocupação da Assembléia Legislativa, em julho de 1986. Com o recrudescimento das dificuldades em efetivar a desapropriação da fazenda, em litígio há mais de quinze (15) anos anteriores ao acampamento, houve a necessidade de novas estratégias de pressão e mobilização para além da ocupação da fazenda Anoni com outras e novas ocupações em várias regiões do Estado do Rio Grande do Sul, combinadas com um movimento nacional de luta pela terra. Esse período de presença intensiva permanece inalterado até a liberação da ocupação e plantação nas terras ocupadas, na primeira metade de 1987.

Com a distribuição dos acampados na área de toda a fazenda, houve uma dispersão generalizada, marcada pela extinção do acampamento central com mais de 6.500 pessoas. Ao deslocarem-se para as diversas áreas, foram criadas diversas pequenas comunidades e, de forma mal organizada, iniciada a plantação com tratores, máquinas e implementos doados ou emprestados por famílias da região. Mesmo com a produção desordenada e uma média de quantidade de terra por família não ultrapassando mais de três (3) hectares, houve uma ilusão de conquista da terra. Essa aparente conquista dispersou e distanciou a base do acampamento em relação aos propósitos da coordenação dos sem-terras, de seus dirigentes de núcleos e de base, que defendiam a inviabilidade da permanência de todas as famílias nessas condições no interior da área da fazenda ocupada. Por causa disso, todo um novo trabalho de reunificação da luta coletiva teve que ser reiniciado.

Uma das principais dificuldades foi o convencimento de que novos acampamentos deveriam ser feitos até que fosse conquistada a posse definitiva da terra e realizado o sorteio das famílias que ficariam definitivamente na área, com uma quantidade de terra de no mínimo quinze (15) hectares. Esse processo perdurou até início de 1989, mais precisamente em 16 de Março, dia em que finalmente saiu o sorteio das famílias que permaneceriam na fazenda. Muitos conflitos foram verificados, visto que muitas famílias não queriam abandonar as áreas ocupadas, em 1987. No início de 1990 é que se resolve a

situação e quatro (4) assentamentos são consolidados, entre os quais o Assentamento 16 de Março.

A partir de 1990, o Movimento resgata novamente a confiança dos assentados e inicia um novo ciclo da relação MST e Assentamento, em que os assentados são motivados em torno da organização da produção, das propriedades, das casas, da luz, das estradas, da organização de toda a infraestrutura da comunidade, construída em torno da Escola 29 de Outubro, em funcionamento no acampamento desde 1987. A unidade coletiva em torno da luta por programas de créditos coletivos, compra de implementos, sementes, insumos, adubos para recuperar a fertilidade da terra e da construção da cooperativa regional (Coanol) constituíram-se nos principais motivos de unidade entre MST e Assentamento nesse período.

Desde o início se teve uma preocupação no sentido de organizar o assentamento, então se você for ver desde a parte religiosa, a igreja... o pessoal se reunia em baixo da árvore, depois construiu um salãozinho, um pavilhão... A gente pode dizer que a preocupação sempre foi de construir o conjunto né, escola, igreja, a parte política, a parte da produção, que aí era a parte mais relacionada aos créditos à produção. E sempre, sempre foi assim, o assentamento teve muita participação pelo fato de ser grande, assim, muitas famílias, sempre muito ligado ao Movimento Sem Terra né, isso veio por um bom tempo, a escola também sempre veio com essa relação muito estreita e foi se avançando, buscando e melhorando as condições, os espaços físicos estruturais. Aí se você for olhar na comunidade, a construção do ginásio, a própria igreja, a escola... Bom, isso foi por um bom período, né. (Camponesa, 42, junho/2006).

Mais de uma década já se passou de todas estas conquistas coletivas e, novamente, no período da realização do trabalho de campo, em 2005 e 2006, verifica-se um distanciamento relativo dos assentados com o MST. Na busca de compreensão desse fenômeno podemos constatar, através de vários depoimentos, inúmeros indicativos desse afastamento em relação às propostas do Movimento por parte dos camponeses assentados.

Aqui no assentamento, a gente tem um período que a participação começa a diminuir um pouco, vem eleições, ganha prefeitura, estado, e até a presidência. Começam essas outras entidades, que a gente pode chamar, essas outras organizações começam também ter influência, algumas referências de fora, que também começam a, de certa forma, ajudar a resolver os problemas do povo, e a própria organização interna ela tem um período que vai do pico com núcleos organizados participação...e depois a gente passou por um período que deu uma diminuída. A gente passou por uns problemas econômicos relacionados à cooperativa, alguns interesses pessoais, algumas lideranças que se envolvem também mais na área política e saem do dia-a-dia do assentamento.

Então, o assentamento teve um momento assim que baixou a participação... Na minha opinião têm vários fatores que a gente poderia olhar do porquê que isso acontece. Tinha uma época que se dizia que era um certo desânimo... parecia que as pessoas não tinham mais aquele "afã" de participar. (Camponesa, 42, junho 2006).

De forma geral, esses indicativos manifestam-se em três direções: a primeira a própria realidade econômica, política e social do Brasil; a segunda diz respeito aos próprios camponeses e a terceira com o MST.

A atual crise do país, analisada no primeiro capítulo, se faz muito presente na realidade do Assentamento. A inexistência de uma política agrícola aos camponeses do Brasil, a dependência tecnológica na produção de grãos, leite e carne às agroindústrias e às grandes empresas nacionais e internacionais de crédito, insumos e de comercialização, o controle dos preços impostos pelas relações comerciais, a falta de acompanhamento técnico dos órgãos públicos no processo produtivo agrícola e tantos outros mecanismos, acabam por impedir a concretização de condições favoráveis de produção e rentabilização das pequenas propriedades.

Essas condições econômicas objetivas, combinadas com a perda de credibilidade de mudança desse quadro através da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, aprofundou o pessimismo de que ainda há um jeito de viver e lutar para mudar essa realidade. O insucesso e as dificuldades na conquista de novas parcelas de terras, sobretudo no Rio Grande do Sul, nos últimos quatro anos, aprofundam ainda mais essa situação de distanciamento das ações coletivas entre os camponeses do Assentamento 16 de Março.

O segundo aspecto que merece a atenção na análise do distanciamento do MST com o Movimento tem a ver com a própria racionalidade objetiva do trabalho individual. Ao realizarem o seu trabalho individualmente em suas pequenas propriedades, aumentam as dificuldades de formação do sentimento de comunidade, ou identidade coletiva, fenômeno já analisado anteriormente com a contribuição de Marx na sua análise dos camponeses franceses em 1851-52. Ao permanecerem envolvidos direta e diariamente em todas as atividades produtivas, sobra muito pouco tempo para dedicarem-se ou se deslocarem às atividades coletivas de lutas por melhorias das condições de vida e de trabalho dos próprios camponeses e da classe trabalhadora em geral. Essas são algumas

conseqüências dessa racionalidade objetiva do trabalho individual que interfere diretamente na relação MST/Assentamento.

Por fim, outra questão não menos importante, tem a ver com a forma de ser, de organizar e de lutar propostas pelo MST. Encurralados pela situação econômica e política objetiva que dificulta conquistas coletivas, seja em nível regional ou nacional, o MST, como movimento e como organização, não consegue responder, concretamente, aos anseios dos assentados. Na conjuntura atual (e talvez em todas as conjunturas!), as conquistas só acontecem com o fortalecimento e a radicalização da luta. Entretanto, para isso, ao mesmo tempo, as direções necessitam ter a confiança da base e a base, por sua vez, ter a consciência da necessidade de participar das ações propostas pelo Movimento. Essa contradição, entretanto, não se resolveu, especialmente, nesses últimos três anos no Assentamento 16 de Março, como demonstra este depoimento.

[...] aqui na fazenda Anoni, sempre teve uma participação no Movimento. Se tu pegar em todas as ação até hoje que saiu, em ocupação, mobilização por preço, reivindicação, sempre teve a participação aqui dos assentamento! Não tanto igual quanto era acampamento, claro né, mas sempre teve, mas depende muito também das lideranças articular as bases, porque queira ou não, acaba sendo uma coisa que é diferente... hoje a vida cotidiana de cada um tá pra lá e pra cá. Então, se tu não programar, fica difícil. Por exemplo, nesses dias nós fomos aqui numa ocupação aqui em Coqueiro do Sul que é a mais perto... Mas olha, pra juntá quarenta, cinqüenta, um ônibus aqui do assentamento não foi muito fácil não! Não é fácil! O povo vai né, mas não vai com aquela garra que tinha antes. Ele decaiu! A nível dos assentados, decaiu bastante [...] já houve participação de quase cem por cento na luta concreta na busca de recursos, de financiamento pra área agrícola aqui do assentamento. Nós já botamos aqui em Sarandi na beira da estrada um por família de todos os assentados, era estabelecido que ía um por família, foi um por família lá. Que era uma luta mais concreta, na busca de recursos. Agora, o que não se consegue fazer é a luta pra os outros conseguir terra, mas ali que às vezes ela deixa a desejar. Seria a hora de todo mundo ir pra cima, como no nosso tempo, quando nos tivemos mobilização aqui na fazenda Anoni com dez mil pessoas né?! Tinha esta participação, então eu acho que a gente acaba se acomodando, no fundo a gente é acomodado né, e, e parece que aquilo fica meio distante e tudo que é coisa, se tu não tiver permanente ali, você não consegue se entrosar. Mas não que virou a maioria contra, ao contrário, todo mundo é do MST, nos temos o mês de março aqui que todo mundo tem que hastear a bandeira dele na frente da casa, todo mundo coloca né! Essas coisa é concreta, agora a referência mesmo é tu ir pra luta lá. Aí tem um monte de fator, o cara leva em conta que tem a vaca de leite, que tu tem os porco... sempre acha um pretexto. Eu acho que isso acaba prejudicando a luta no geral [...]. (Camponês, 48, junho/2006).

Essa realidade não passa despercebida, tantos pelos camponeses como pelas direções do Movimento. Esse distanciamento manifesta-se de várias formas, mas,

especialmente, pela desconfiança presente nos assentados em relação as suas lideranças, de possíveis acordos feitos pelo Movimento com o governo federal, ou daquilo que o Movimento escreve e diz que é para fazer, mas não faz, ou mesmo a desconfiança de que os liberados para a ação política do Movimento não querem mais voltar ao trabalho cotidiano com a terra etc.

A coordenação regional do Movimento, por sua vez, também percebe esse distanciamento, tanto é que está implementando um rodízio com os liberados e uma nova maneira de organização e de discussão com a base do Assentamento para tentar reverter essa realidade e reaproximar o Movimento e os Assentados em torno da luta por um novo projeto de país que não termina com a conquista de um pedaço de terra ou das condições mínimas de trabalho e de reprodução das unidades familiares que já se mostram cada vez mais inviáveis para os filhos que estão chegando. Novos processos precisam ser desencadeados para incluir não só os povos do campo, mas toda a sociedade brasileira em um novo projeto de país e de sociedade. Manifesta-se, nessa proposta, um movimento de repolitização da realidade vivida no campo, não apenas dos que estão lutando por terra nos acampamentos, mas também daqueles que estão nos assentamentos.

Agora, devagarinho, se começa a retomar, começa retomar essa participação e, na minha opinião, vai se avançando de novo. Eu acho que a gente pode dizer que agora a gente teve esse período fraco, e agora a gente recomeça, retomando o trabalho de vagarinho né, desde a nossa estrutura de organização do movimento até as questões da produção mesmo. Revendo tudo o que está acontecendo com a agricultura, com a produção de grãos, a viabilidade da produção mesmo. Estamos iniciando agora uma nova fase de discussão com os assentados que passa por fugir só da produção de soja, porque antes ficava fácil, não precisava muito, a saca de soja valia cinquenta reais, mas agora nesse preço que tá, não tem mais o que ficar esperando. É preciso pensar coisas que valem a pena, que garanta uma boa sobrevivência. Penso que daí dá pra articular as grandes questões que o Movimento tá propondo daqui pra frente. (Camponesa, 42, junho/2006).

Como podemos perceber, há uma dinâmica em curso de retomada do trabalho do MST junto aos camponeses assentados. A dinâmica das lutas sociais e as possibilidades de novas conquistas poderão definir esse próximo período desta vinculação histórica entre o Movimento e os assentados, uma vez que todas as conquistas dos assentados foram conquistas coletivas, fruto da organização e mobilização potencializadas pelo movimento.

[...] a luta garantiu todas as nossas conquistas. Se tu olhar para a nossa comunidade aqui... se tu olhar o ginásio é uma conquista que nos tivemos na luta, o pavilhão ali, a escola... tudo o que nos temos é resultado da luta! Agora que nos tamo já instalado a gente começa a ter algumas condições de começar então a fazer as melhorias [...] a luta através do movimento tem nos garantido a nível individual, enquanto família assentada, a nível de grupo, de comunidade, de assentamento, as conquistas que a gente teve, elas são resultados da nossa luta. Isso não tenhamos dúvida, isso é algo que se tu conversar com qualquer um é isso, que resultado da luta do povo. [...] Mas, nós tava mais ou menos bem encaminhado na vida, como diria o outro né! Parecia neste momento que o movimento não teria mais muito a nos ajudar! Mas agora, com esta crise começa a ficar claro de novo, que ou o movimento de novo nos remete pra gente né, ou a gente não tem vida longa. Por conta desta crise que ta. E isso o povo, é impressionante tu conversando com os assentados, com as famílias, as famílias vão se dando conta... tem que ir pra rua, tem que fazer alguma coisa, porque na situação que ta... nos não vamos ter condição, depois das secas que vieram aí. Agora mesmo pra luta da seca, o povo via assim: o movimento não vai fazer nada? Que demorou um pouco pro movimento puxar a luta, as pessoas: o movimento não vai fazer nada? O que nós vamos fazer? Então o povo de novo começa a enxergar né, por conta desta situação, que de fato, o movimento é quem nos ajuda a superarmos e buscarmos soluções pros nossos problemas. Então, teve um momento, que é por isso que eu digo assim: a gente teria que ver... daria pra gente pontuar bem isso, que a gente vem numa crescente, daí a gente dá esta baixa, vamos dizer assim. Mas que agora a gente começa de novo, mesmo com esta crise, começa a gente a se dar conta da importância da organização e da importância da gente ta organizado se não você ta fora de tudo. (Camponesa, 42, junho/2006).

Outra possibilidade de retomada desse intercâmbio entre os camponeses e o Movimento se dará em torno dos novos desafios que precisam ser respondidos, ou das alternativas que necessitam ser implementadas, sobretudo em torno da produção e do futuro da juventude, ou dos filhos dos camponeses assentados.

[...] o que o Movimento tem como perspectiva? Tem várias experiências localizadas de jovens que estão produzindo tomate, outros peixe, outros frutas, mas são soluçõezinhas localizadas. Então qual é o centro, por onde tu vai? Está se discutindo assim: um dos aspectos é esta questão do estudo. E eu acho isso no Movimento se amadureceu muito, porque uma vez o estudo não era lá tanta prioridade, era mas não era né?! Era mas não era, até que a educação básica sim, ela era né?! Mas esta coisa de faculdade, era uma coisas muito... curso superior, isso era um negócio lá longe. E agora, com esta nova geração, que ta aí, que esta beirando seus vinte anos, esta gurizada na sua grande maioria quer mais, quer estudar, e aí qual é o dilema? Quem é que tem condições de pagar uma faculdade particular hoje? Como é que a gente ajuda estes jovens a buscarem alternativas a partir da luta, e uma alternativa pra eles. Até tem algumas coisas que dentro do próprio lote, tu resolve né! Enquanto trabalho. Mas a gente também compreende que a vida não é só trabalhar né?! Porque olhando hoje assim tu ter um curso superior, tu ter um agrônomo dentro da tua propriedade é outra história. [...] a gente precisa buscar esta alternativa pra gurizada. Então isto já começa de certa forma, porque a grande maioria dos nossos jovens quer estudar, quer continuar estudando. E segue o desafio [...] porque o que nós avaliamos, nós enquanto movimento social, nós não temos como resolver este problema dos jovens. Ainda é um desafio pro nosso movimento, tamo ainda construindo... (Camponês, 40, junho/2006).

A organização da produção em torno de novas alternativas de geração de renda, a importância da continuidade dos estudos para a juventude são questões em aberto, em torno das quais o Movimento está se voltando nesse momento para definir uma nova forma de interação com os camponeses capaz de potencializar novas conquistas. Vejamos agora as relações entre o Assentamento e a Escola 29 de Outubro.

2.9 O Assentamento 16 de Março e a Escola 29 de Outubro

As relações entre o Assentamento 16 de Março e a Escola 29 de Outubro são históricas e profundas, no sentido que as suas construções se deram e se dão de forma combinada, desde o início do acampamento em outubro de 1985 até os dias atuais. O início dessa história começou no levantamento realizado no acampamento, antes do final do ano da ocupação, em 1985, em torno do elevado número de crianças em idade escolar – seiscentos e cinquenta (650) crianças entre sete (7) e quatorze (14) anos – e o baixo nível de escolaridade dos jovens e adultos presentes no acampamento. A atitude corajosa de algumas pessoas, dentre elas duas ou três professoras em realizar esse levantamento, deu início a uma nova bandeira de luta no interior do MST: a luta pela educação. (CALDART; SCHWAAB, 1991, p. 85-114).¹⁶

A luta por terra e por educação, não sem contradições para a educação ganhar espaço no interior das lutas gerais e específicas do Movimento, constituíram-se, durante o acampamento da fazenda Anoni, nos dois principais motes das mobilizações coletivas dos acampados. Anterior à ocupação da fazenda Anoni, em 1982, onde foi conquistada a primeira escola de acampamento/assentamento no Brasil, a Escola de Nova Ronda Alta, resultante da ocupação da Encruzilhada Natalino, a luta pela Escola no acampamento da fazenda Anoni constituiu-se na primeira experiência organizada pela Equipe de Educação do MST. (CALDART; SCHWAAB, 2005, p. 13).

Em 1986, com a distribuição dos acampados em toda a extensão da fazenda Anoni, iniciou-se a luta pela construção da escola e de seu reconhecimento por parte do

¹⁶ Ver mais sobre a história da educação no MST em: Caderno de Educação nº 13. Edição Especial: Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. MST, 2005 e CALDART (2000).

Estado como escola pública de ensino fundamental. Houve inúmeras ações para preparar a abertura oficial da escola. As lutas institucionais combinaram-se com um forte trabalho de base em todo o acampamento para convencer as famílias da importância dos estudos para seus filhos, para preparar alguns materiais específicos, e, sobretudo, para consolidar a unidade da luta por terra com a luta por educação. Ao final do ano, enfim, foi conquistada a primeira escola oficial de um acampamento do MST, oficialmente fundado em janeiro de 1984, em Cascavel no Paraná. (CALDART; SCHWAAB, 2005, p. 13).

Apesar dessa conquista importante, a construção da escola demorou. Em março de 1987, iniciou o seu funcionamento debaixo de uma lona preta, num grande barracão. Eram mais de seiscentos (600) alunos, com vinte e três (23) professores (as), atendendo da primeira a quarta séries. O local escolhido na época para a localização da escola é o mesmo local em que se encontra atualmente, na sede do Assentamento 16 de Março. Com o reconhecimento oficial por parte do Estado, ficou garantido o atendimento com a incorporação de duas professoras do acampamento e com a transferência das demais de outras escolas e municípios da região. Depois de quase um ano de funcionamento provisório, foi concluída a construção da escola 29 de Outubro, no final de 1987.

Em 1989, com o sorteio definitivo das famílias que permaneceriam na área da fazenda e, em 1990, com o início da construção coletiva do Assentamento 16 de Março, foi conquistada a ampliação da Escola 29 de Outubro, possibilitando, com esta ampliação, a elevação da escola em escola completa do ensino fundamental (1^a. a 8^a. séries), regionalizando as demais quatro (4) escolas de ensino fundamental da fazenda Anoni que atendem apenas do pré à quarta série. Posteriormente, durante a primeira década de 1990, foram construídas as quadras para a prática de esportes, lazer e educação física, a horta, o ajardinamento/embelezamento em torno da área da escola.

Todas estas conquistas deram-se por conta da mobilização dos educadores, dos educandos e com a participação efetiva da organização e coordenação do Assentamento 16 de Março, através dos pais e demais membros da comunidade. Atualmente, as condições físicas e materiais da Escola 29 de Outubro são adequadas ao desenvolvimento de todas as suas atividades pedagógicas. Desde o início da organização interna do Assentamento, a Escola 29 de Outubro participa organicamente, com representação em todas as reuniões e

atividades da comunidade, levando para a comunidade as suas demandas específicas e contribuindo para o fortalecimento das questões que mobilizam e movem a comunidade.

Outra questão não menos importante das relações da Escola com o Assentamento é que este é o espaço privilegiado de socialização dos educandos, através das atividades de lazer, de encontros, de festa, de brincadeiras, de celebrações, de jogos... A manifestação por parte dos educandos em relação ao que significa para eles o espaço da comunidade deixa claro a importância desse forte intercâmbio: *Ir nas atividades da comunidade é muito bom, a gente fica bem lá; Lá a gente se diverte e se encontra com os amigos; As festas é que são boas, tem música, divertimento; Nós também levamos pra comunidade o que queremos pra escola, pra que ajudem naquilo que precisamos...* (Educandos da Escola 29 de Outubro, julho/2006).

Os elementos até aqui apresentados e analisados nos permitem avançar agora para a abordagem teórica em torno da compreensão de educação que iremos construir para, posteriormente, realizar a análise em torno das práticas educativas existentes na Escola 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais presentes no Assentamento 16 de Março.

III A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS CRIADORA

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de dividir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária. (MARX, 1984, p. 108 – III Tese sobre Feuerbach).

Ao ter como foco central de pesquisa a identificação e a análise das práticas educativas da Escola Estadual 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais dos camponeses do Assentamento 16 de Março, especialmente em relação à organização do trabalho e em torno de sua especificidade sociocultural, torna-se necessário delinear algumas categorias teóricas sobre as quais recairá a análise em torno de seus aspectos educativos. Destaco, sobretudo, a centralidade do trabalho na constituição do ser humano e a construção de uma concepção de educação a partir dessa centralidade, concebendo o trabalho como princípio educativo, capaz de transformar as *circunstâncias* e a *educação* num mesmo processo.

Para analisar a educação e o trabalho vinculados a um mesmo processo, resguardando suas especificidades, acredito que é preciso rodear-se no entorno destas práticas que têm como pressuposto e sujeito o ser humano. Em outras palavras, tratar de trabalho e de educação é tratar de atividades, de ações, de práticas humanas e, acima de tudo, de mediações do constituir-se humano. E, para compreendermos profundamente estas práticas específicas, é necessário encontrarmos no ser humano, em sua atividade geral, os elementos constitutivos essenciais dessas práticas, encontrando aí raízes profundas desses vínculos.

3.1 O ser humano: um ser da prática

A natureza animal, em suas diferentes espécies, excetuando-se o ser humano, agrupam-se, acasalam-se, movem-se por força do instinto contido no seu potencial genético, permitindo sua reprodução e sobrevivência no ambiente natural, submetendo-se, inexoravelmente, aos ditames das leis da natureza. O desenvolvimento dessas espécies, a constituição de suas essencialidades, define-se pela transmissão direta de espécie à espécie, não necessitando serem desenvolvidas por processos interiores ou exteriores às próprias determinações naturais. O futuro se define pela repetição de um presente estático e inconsciente. Da aranha, da abelha ao beija-flor, passando pelos demais, todos repetem, instintivamente, o seu sistema de movimentos comuns a toda espécie. (MARX, 2002, p. 211; REALE, 2002, p. 378).

O ser humano, ao contrário, considerando sua dimensão natural, biológica, que opera obedecendo leis necessárias e universais, ao invés de agir submetido a essas determinações naturais, constitui-se pelas suas ações (compreendida a ação como energia dirigida a algo) concretas, práticas, pensadas, refletidas, dirigidas a determinados e variados fins, definidos pelas intencionalidades, pelos valores, pelos projetos pretendidos, a partir das determinações sociais nas quais estão inseridos, mediados pelos conteúdos de consciência. (MARX, 2002, p. 212; VÁZQUEZ, 1986, p. 187; REALE, 2002, p. 378).

É por isso que o ser humano responde suas necessidades naturais e culturais de maneira específica, distante das ações mecânicas e instintivas dos animais, antecipando-se idealmente seus atos. Nas palavras de Adolfo Sánchez Vázquez (1986, p. 187): “A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real.” É preciso considerar, entretanto, que não há uma relação direta entre esse projetar-se ideal e o resultado concreto.

No produto final, na nova realidade instaurada, se fazem presentes e interferem as próprias condições objetivas da realidade e os meios utilizados para a realização da ação. Na realidade natural, por exemplo, as condições materiais dos objetos podem se constituir em empecilhos para que o escultor imprima as suas intenções de forma direta e absoluta. A

obra de arte é, por isso, uma síntese de suas proposições subjetivas e objetivas, estas últimas existentes independentes da vontade ou da consciência do artista. Da mesma forma, a realidade social e histórica não é fruto das intenções e consciências, mas uma síntese de múltiplas determinações objetivas, mediadas pela consciência e ação humanas. (KOSIK, 1986, p.19; VÁZQUEZ, 1986, p. 188).

Essa forma de compreender a especificidade das atividades/ações/conduitas humanas está presente, anteriormente, em Georg Lukács, ao afirmar que o ser humano é capaz de dirigir seus impulsos e sua atividade para um determinado fim, por ter capacidade de articular conscientemente sua resposta. Por isso, é o único ser capacitado a criar novidades, a produzir seus meios de existência/sobrevivência e a transcender-se em cada momento de sua vida, possibilitando conduzir-se e conduzir a sociedade para patamares elevados e articulados. (LUKÁCS, 1978, p. 5-7).

Essa forma de atuação do ser humano pressupõe a consciência dos fins que se propõe, de ter o domínio intelectual - o conhecimento - das inúmeras possibilidades de seu agir, de sua capacidade de criar e transformar, aprimorando e aperfeiçoando suas atitudes, seus modos de ser e de agir. Além disso, no estudo da especificidade da ação humana, é preciso levar em conta que a definição dos fins a que o homem se propõe são fixados racionalmente pelos valores socialmente existentes e individualmente cultivados. Nas palavras de Antônio Joaquim Severino:

É pela mediação de sua consciência subjetiva que o homem pode intencionalizar sua prática, pois essa consciência é sensível a valores. Assim, ao agir, o homem está sempre se referenciando a valores, de tal modo que todos os aspectos de sua realidade, todos os objetos de suas experiências, todas as situações que vive e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de valoração. [...] a experiência dessa subjetividade valorativa [é] tão arraigada quanto aquela que nos permite representar as coisas e conhecê-las mediante os conceitos. (SEVERINO, 1994, 138).

Quando agimos, portanto, não apenas sabemos e conhecemos, mas também somos levados a avaliar a legitimidade dessa ação, indagados pela consciência dos valores que vivenciamos e concretizamos na existência social e histórica. Esta sensibilidade aos valores éticos constitui a consciência moral do ser humano. (CHAUÍ, 2000, p. 335; SEVERINO, 1994, p. 139). Vázquez (1986, p. 189), por sua vez, afirma que o ser humano, ao dirigir-se a um objetivo, adota uma determinada posição diante da realidade. Para decidir-se por uma

determinada posição e ter a convicção de sua legitimidade há um processo de valoração. O sujeito diante de uma certa realidade a valora e, a partir disso, concorda com ela, não concorda, diverge ou não diverge, aceita ou não aceita e, enfim, toma o rumo de sua ação.

A atividade humana, por isso, constitui-se de determinados elementos que não se apresentam nos demais seres da natureza. A atividade da consciência define as finalidades do agir, ou os objetivos a serem alcançados como resultado real da ação humana, a partir da tomada de posição diante da realidade resultante do processo de valoração (valores) operada pelo sujeito, dando razão essencial ao seu agir. Além disso, essa atividade da consciência se manifesta também como produção, reconstrução, reflexão de conhecimentos em forma de conceitos, teorias, leis... a partir das quais o ser humano conhece a realidade. Essa atividade da consciência, presente em toda atividade humana verdadeira, está combinada, de forma íntima e indissociável, da elaboração das finalidades do agir e da produção dos conhecimentos. (VÁZQUEZ, 1986, p. 191).

Essa unidade indissociável em estabelecer finalidades, conhecer e decidir-se por uma determinada forma e direção da atividade humana, Vázquez sintetiza da seguinte forma:

O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se põe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe. Por outro lado, se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e são acompanhadas de uma vontade de realização – ou conformação de uma determinada matéria para produzir determinado resultado – requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização. Por conseguinte, as atividades cognoscitivas e teleológica da consciência se apresentam em indissociável unidade [no agir humano]. (VÁZQUEZ, 1986, p. 192).

Nessa análise geral da atividade exclusiva e plenamente humana depreendem-se três dimensões constitutivas, ou três momentos interligados em todas as práticas: atividade prática (energia dirigida a algo que produz resultado concreto – dimensão ontológica), a atividade cognoscitiva (conhecimento - leis, teorias, tratados... dimensão gnoseológica) e a atividade teleológica/axiológica (dirigida a fins, determinada por valores).

De acordo com Reale (2002, p. 390): “Em todas as modalidades do agir há, em suma, o fato de uma energia espiritual que, imantada por um valor dominante, se inclina a realizá-lo [...]”. Compreendida desta forma, a atividade humana em geral concretiza-se nas diversas modalidades do agir: no trabalho, na arte, na política, na educação, na economia, no direito... e também em diversos níveis, na medida em que o sujeito da ação tenha, ou não, pleno domínio de seu agir (dos fins, do conhecimento, dos meios e do resultado). Se qualquer um desses elementos não se efetivar de forma concreta na ação individual e social do homem, este está sendo negado como sujeito de sua própria ação e, em acontecendo isso, está aberto o caminho para a alienação e à objetificação do ser humano, como veremos mais adiante.

Interessa-nos, para os objetivos deste trabalho, e não em sentido geral, identificar de que forma se manifesta essa tridimensionalidade da atividade humana, especificamente, em torno da práxis do trabalho e da educação, concebendo estas práticas como processos combinados de mediação do tornar-se humano. Além disso, buscamos compreender e analisar como se manifestam, no trabalho e na educação, as determinações da organização social, visto que estas atividades concretizam-se em atividades práticas circunstanciadas, e que geram, em última instância, diversos níveis possíveis de práticas humanas.

Antes de avançar na explicitação em torno da práxis do trabalho e da educação, concebida como práxis criadora e emancipatória, reforçamos o significado de *práxis*, pela importância que estamos dando a essa categoria teórica, ao menos em alguns de seus aspectos. De acordo com Vázquez (1986, p. 46-52), em *Filosofia da práxis*, a categoria *práxis* constitui-se numa das mais importantes categorias para compreender em profundidade o pensamento marxiano, sobretudo nessa vinculação entre o conhecer, o agir e o posicionar-se politicamente no interior das relações sociais.

Desde as *Teses sobre Feuerbach*, sobretudo a XI, em que Marx (1984, p. 111) afirma que: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo”, deixou claro o papel preponderante, decisivo e constitutivo da prática humana como transformação efetiva, real, de um objeto real, contrapondo-se a toda forma de idealismo que preconizava a preponderância das idéias e dos conteúdos de consciência sobre a realidade, menosprezando a ação concreta, efetiva para transformar

essa realidade. Vázquez, por sua vez, afirma que a práxis é “[...] uma atividade prática material, adequada a finalidades, que transforma o mundo – natural e humano, [...] transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, cujos resultados subsistam independente de sua atividade.” (VÁZQUEZ, 1986, p. 204).

Kosik (1986, p. 202), por sua vez, afirma que a práxis possui uma importância ontológica na compreensão e constituição do ser humano, como criador da realidade humano-social e, como atividade prática, produz a existência humana:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. [...] é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente- unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade [...] a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano [...]. (KOSIK, 1986, p. 202).

A construção da existência humana através da práxis compreende a sua objetivação pelo trabalho, como veremos logo em seguida, e combina igualmente a construção de sua subjetividade, suas angústias, medos, alegrias, esperanças. É por isso que, para Kosik (1986, p. 203): “A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana”. Além disso, é através da práxis que se dá a mediação histórica de espírito e matéria, de teoria e ação...

Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os “criamos”, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como um dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade. (KOSIK, 1986, p. 206).

A práxis torna-se, também, além dessa mediação histórica de espírito e matéria, de teoria e ação (atividade teórico-prática), fundamento e critério da verdade, uma vez concebida como atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social, constitui a base da vida e da história humana, não podendo ser concebida apenas sob uma determinação, seja ela teórica ou prática. Na práxis se dá a unidade entre a teoria e a prática, mas há a primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar esta primazia uma

contraposição absoluta à teoria, mas antes uma íntima vinculação com ela. (VÁZQUEZ, 1986, p. 234-235).¹⁷

3.2 A centralidade do trabalho na constituição do ser humano

No desejo e necessidade de compreender, explicar, controlar, dominar, interferir nas manifestações da natureza, buscando, ao mesmo tempo, melhorias no seu estado de viver, o ser humano instituiu o seu alvorecer social, cultural, político, pedagógico, científico, religioso, ideológico... Dentre as distintas práticas sociais historicamente construídas que potencializaram e potencializam o fazer-se humano histórico, em suas múltiplas dimensões, destaca-se o trabalho, compreendido como atividade exclusivamente humana – prefigurada na mente do trabalhador antes de transformá-la em realidade.

Considerando o trabalho, ou o processo de trabalho, à parte de qualquer estrutura social determinada, como diz Marx (2002, p. 211), o trabalho constitui-se mediação do tornar-se humano. Ao estar vinculado à natureza, ao se relacionar com ela, ao produzir os seus próprios meios de subsistência, ao transformá-la e dominá-la, o ser humano se faz e se transforma pela mediação do trabalho. Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, Marx (1979, p. 26) assim se expressa:

O trabalho é o fator que medeia entre o homem e a natureza; é o esforço do homem para regular seu metabolismo com a natureza. O trabalho é a expressão da vida humana e através dele se altera a relação do homem com a natureza; por isso, através do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo.

Posteriormente, em o *Capital*, Marx repete esta idéia da centralidade do trabalho, ao afirmar que o ser humano, ao atuar sobre a natureza externa, modifica-a, ao mesmo tempo que modifica a sua própria natureza. (MARX, 2002, p. 211). Através do processo de trabalho, o ser humano produz bens capazes de garantir sua sobrevivência em todas as épocas históricas e, como ser de necessidades, produz formas de satisfazê-las.

¹⁷ Sobre a compreensão da prática como critério e fundamento de verdade ver mais em: TRIVIÑOS, 1987, p. 63-64 e CHEPTULIN, 1982, p.18.

O processo de trabalho [...] é a atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2002, p. 218).

Nesse processo de trabalho, o ser humano realiza uma transformação nos objetos sobre os quais atua, subordinada a um determinado fim. O processo se conclui na medida em que fica pronto o produto. “O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre o qual atuou.” (MARX, 2002, p. 214). Aquilo que era intencionalidade e subjetividade do trabalhador agora se revela em forma de um novo ser, o produto concreto.

O ser humano, ao projetar-se idealmente através da consciência, é capaz de manipular e transformar a natureza. Nessa sua prática, nessa relação com a natureza, cria um mundo objetivo¹⁸, humanizado, objetivando-se e humanizando-se por meio do trabalho. É através dessa atividade que se torna um ser-espécie, um ser humano. Essa atividade livre e autoconsciente, esse trabalho, é que faz do homem um ser humano, um ser da espécie humana e não da espécie animal.

É justamente em seu trabalho exercido no mundo objetivo que o homem realmente se comprova como um ente-espécie. Essa produção é sua vida ativa como espécie; graças a ela, a natureza aparece como trabalho e realidade dele. O objetivo do trabalho, portanto, é a objetificação da vida-espécie do homem, pois ele não mais se reproduz a si mesmo apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente e em sentido real, e vê seu próprio reflexo em um mundo por ele construído. (MARX, 1979, p. 96-97).

Podemos perceber, através dessas idéias, a centralidade do trabalho como constituinte da condição humana e, por isso, princípio fundante do processo educativo.¹⁹

¹⁸ “O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. O homem vive no mundo (das próprias criações e significados), enquanto o animal é atado às condições naturais.” (KOSIK, 1986, p. 184).

¹⁹ “O ato de trabalho, pois, só pode efetivar-se tendo por base uma finalidade tendente ao mundo exterior, à natureza externa, ao passo que exige do sujeito que o opera uma direção finalista, consciente, de si próprio, dos seus movimentos, do seu corpo, da sua atenção, dos seus impulsos, da sua vontade. Nesse sentido, o trabalho é o fator que medeia o homem (sociedade) com a natureza, consigo mesmo (subjetividade) e com os outros (sociedade). É precisamente nesse ponto que se pode demonstrar como o complexo educativo radicaliza-se no trabalho, enquanto necessidade ontológica.” (MACÁRIO, 1999, p. 88).

Esse pensamento, concebido dessa forma, entretanto, nunca esteve presente na história do pensamento humano ao longo dos tempos. Do período da filosofia clássica grega até o idealismo alemão do século XVIII e XIX, passando pelo período medieval, o trabalho sempre foi concebido como empecilho à realização do ser humano. Somente a partir de Hegel, ainda que de forma idealista, o trabalho começa a ser elevado como elemento constitutivo do humano. Para Vázquez (1986, p.158), entretanto, é somente com Marx que o trabalho assume o papel constitutivo humano central, na medida que, através da atividade prática concreta do trabalho, como práxis fundamental, desenvolve suas verdadeiras potencialidades humanas, como estamos analisando alguns de seus aspectos.

Conceber a centralidade do trabalho na constituição do ser humano é compreendê-lo, ao mesmo tempo, como ser que institui e cria a sua própria história: ²⁰

[...] o homem faz sua própria história; ele é seu próprio criador [...]. O fator essencial deste processo de autocriação da raça humana está na sua relação com a natureza. O homem, na alva da História, está cegamente vinculado ou agrilhado à natureza. Com o correr da evolução, ele transforma sua relação com a natureza e, por conseguinte, consigo mesmo [através do trabalho]. (MARX, 1979, p. 25).

Karel Kosik, por sua vez, reforça a idéia de que é pela ação prática do trabalho, que o ser humano institui a sua perspectiva histórica.

[...] o caráter objetivo do trabalho é expressão do homem como ser *prático*, vale dizer, como sujeito objetivo. No trabalho o homem deixa algo permanente, que existe independente da consciência individual. A existência de criações objetivadas é o pressuposto da história, isto é, da continuidade da existência humana. (KOSIK, 1986, p. 185).

É preciso considerar o processo trabalho, além dessa dimensão em geral, em sua relação com os outros e sua efetivação num determinado processo histórico, ou seja, incluído num processo social, visto que esse humano não o é a não ser como ser social. Duas questões decorrem dessa análise: uma em relação aos meios utilizados para realizar o trabalho e outra, combinada com essa, das relações instituídas socialmente em torno desse processo.

²⁰ “Criador, também, no sentido de que ensina como não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam.” (GRAMSCI, 1995, p. 34).

Em relação aos meios, de acordo com o desenvolvimento do processo de trabalho, estes exigem meios (técnicas, instrumentos...) cada vez mais aperfeiçoados. A criação e o desenvolvimento desses meios definem a existência dos diversos processos econômicos ao longo da história. De acordo com Marx (2002, p. 214), o que distingue as diversas épocas econômicas não é o que se faz, mas a maneira como se faz, através dos meios que utiliza; definem ainda o grau de desenvolvimento da força humana de trabalho, indicando as condições sociais de sua realização.

Em relação às relações estabelecidas socialmente em torno do processo de trabalho, deve-se levar em conta a forma de apropriação, distribuição, consumo, troca... que assume o resultado do processo de trabalho e a forma de como os indivíduos encontram-se dispostos nas condições históricas entre eles, a fim de garantir a vida individual e social. É nesse sentido que, ao se defrontar com o produto de seu trabalho, o ser humano defronta-se consigo mesmo e com o mundo construído por sua ação prática. Quando se defronta consigo mesmo, também está se defrontando com outros seres humanos, “[...] o que é verdadeiro quanto à relação do homem com seu trabalho, com o produto desse trabalho e consigo mesmo também o é quanto a sua relação com outros homens, com o trabalho deles e com os objetos desse trabalho.” (MARX, 1979, p. 97).

As relações que se estabelecem entre os seres humanos e suas objetivações, com o trabalho e com os objetos criados através desse trabalho, são relações construídas pelos próprios homens e mulheres para garantir a sua sobrevivência em sociedade ao longo do tempo, ou seja, são históricas. Tais relações, justamente por não serem condicionadas naturalmente, como nos animais, variam na forma de produção, apropriação e distribuição dos resultados de sua criação. Criam-se, dessa forma, relações de produção e reprodução da vida humana em sociedade:

[...] independentemente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz [...]. O ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num momento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz a sua própria história. (FRIGOTTO, 1998, p. 29).

É nesse sentido que se compreende que o trabalho constitui ontologicamente o ser humano, como ser social, combinando, concretamente, os fins definidos pelos valores (dimensão ético-política) e o conhecer (dimensão gnoseológica). Nas palavras de Vázquez, o trabalho humano é uma prática produtiva, material e, enquanto tal, é uma práxis fundamental na medida em que produz um mundo humano capaz de satisfazer suas necessidades plasmadas em finalidades e projetos e, ao mesmo tempo, nessa práxis produtiva se produz, forma ou transforma-se a si mesmo para além de suas necessidades, instituindo o alvorecer da liberdade²¹ e da autonomia. (VÁZQUEZ, 1986, p. 198).

O ser humano, ao transformar a ordem natural em ordem social, através do trabalho, também cria e desenvolve a sua estrutura intelectual e as suas funções psíquicas. Relacionando-se com as outras pessoas, comunica-se, desenvolve linguagens e produz sua própria consciência e um conjunto de saberes que possibilitam a sua interação social e sua capacidade de viver e reproduzir-se em sociedade. No nível epistemológico, o trabalho como atividade humana concreta e historicamente determinada, também constitui uma relação dialética entre sujeito e objeto, possibilitando uma apropriação criadora e não simplesmente uma mera reprodução e repetição da realidade na mente do trabalhador. De acordo com Silvia Maria Manfredi, a realização do trabalho e a possibilidade de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social, potencializa a construção de sujeitos coletivos. Em suas palavras:

[...] a possibilidades de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social, faz com que os trabalhadores, como sujeitos no e do trabalho, tenham virtualmente a possibilidade de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho. Nessa perspectiva, os trabalhadores, como sujeitos coletivos, estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienantes e alienadoras do trabalho sob a égide e o controle do capital. (MANFREDI, 2006, p. 8-9).

²¹ “A liberdade não se revela ao homem além das fronteiras da necessidade, como um campo autônomo *independente* em face do trabalho; surge do trabalho como de um pressuposto necessário. O agir humano não está dividido em dois campos autônomos, um que é a encarnação da liberdade e outro que é o campo da ação da necessidade. A filosofia do trabalho como agir humano objetivo, no qual em processo necessário são *criados* os reais pressupostos da liberdade, é, assim, ao mesmo tempo, também uma filosofia do não-trabalho. O agir humano objetivo que transforma a natureza e nela inscreve significados, é um processo único, cumprido por necessidade e sob a pressão de uma finalidade exterior, mas que *ao mesmo tempo* realiza os pressupostos da liberdade e da livre criação.” (KOSIK, 1986, p. 188).

Nesse sentido, o trabalho, realizado nessa unidade indissolúvel entre as dimensões ontológica, gnoseológica e etico-política, constitui e potencializa a formação do ser humano em sua dimensão universal. Reside, justamente aí, a sua potencialidade educativa.

3.2.1 A dimensão moral do trabalho

Como vimos, o ser humano, em suas relações com a natureza e com seus semelhantes, estabelece determinadas práticas e estas não se dão de forma mecânica ou instintiva, como nos animais, mas sempre é uma prática intencional, referida a objetivos e fins, orientada por uma determinada tábua de valores significativos, na medida em que a consciência humana além de representar as coisas e de conhecê-las também é sensível aos valores.

Quando agimos, portanto, não apenas sabemos e conhecemos, mas também somos levados a avaliar a legitimidade da ação, indagados pela consciência aos valores que vivenciamos. Como vimos anteriormente, esta sensibilidade aos valores éticos é a consciência moral do ser humano. (SEVERINO, 1994, 139; CHAUI, 2000, p. 335). Entretanto, os valores não têm existência em si mesmos, ontológica e abstratamente, mas concretizam-se e objetivam-se nas ações humanas e são construídos histórica e socialmente como elementos fundantes da cultura humana. (REALE, 2002, p. 207).

Cada civilização, cultura, corrente filosófica, classe social, constrói e prescreve a sua escala de valores, assim como os transforma ao longo do tempo, imprimindo significados próprios, criando mecanismos para que possam ser transmitidos e assimilados em forma de comportamentos, códigos, normas morais. De acordo com Vázquez (2003, p. 230), as instituições educativas postulam e procuram justificar, com maior ou menor ênfase, o conteúdo de uma moral. Inculcam deliberadamente determinada moral, não só através da exposição crítica ou defesas de certas idéias morais, porém, mais especificamente, através da educação moral. Nesse sentido, o sistema educativo desempenha um elevado papel na realização da moral dominante, particularmente na infância e na juventude. O indivíduo forma-se gradualmente de acordo com uma moral já estabelecida que lhe é proposta e justificada.

Entretanto, é necessário que se busque a fundamentação dessa moral ensinada, transmitida e justificada, esclarecendo como ela legitima a si própria e ao agir moral individual e social, superando o papel moralista e moralizante destinado à educação e à escola. Uma das tarefas precípuas da Ética, entendida como uma disciplina filosófica, é estudar, pesquisar, discutir, refletir, teorizar o fenômeno moral constituído pelas normas, códigos, juízos, sentimentos, comportamentos e valores morais. Em relação aos valores, essa reflexão filosófica busca também encontrar o valor central capaz de fundamentar o agir humano na realidade social e no tempo histórico, em suas relações com a natureza, com os seus semelhantes e com os produtos de sua prática simbólica. (VÁZQUEZ, 2003, p. 42).

De acordo com Severino (1994, 140), o valor central, o fundamento de toda exigência ética, é o da própria dignidade humana. Reale (2002, p. 211) reforça este posicionamento afirmando que a pessoa é o valor-fonte de todos os valores. Indiscutivelmente, a dignidade humana, a pessoa, compreendida em sua subjetividade e sociabilidade constitui-se o fundamento de toda exigência ética, entretanto, atualmente, com toda a destrutividade do sociometabolismo do capital (natureza, direitos,...), a vida, em todos os sentidos, corre risco. De acordo com Mézsáros (2003, p. 53) a humanidade vive o risco iminente de uma catástrofe de proporções planetárias. Por isso, compreendemos que a vida, concebida em suas múltiplas manifestações, igualmente é um pressuposto da exigência ética, pois, sem esta, a vida humana, a dignidade humana, a pessoa também não estará garantida.

Marilena Chauí avança nesse sentido ao afirmar que só é possível se falar em existência ética se referida à existência do sujeito ético, do sujeito moral, da pessoa e, para que esse possa existir, deve ser consciente de si e dos outros; ser dotado de vontade; ser responsável e ser livre (CHAUÍ, 2000, p. 337-338). A existência do sujeito moral combina-se, portanto, com a dignidade humana, com a vida em todos os sentidos. Em relação ao ser humano, não uma dignidade geral e abstrata, mas concreta, histórica e existencial. A essência da condição humana é desenhada pela sua prática histórico-social. Ao se estabelecerem determinadas finalidades nas ações humanas, motivadas pela sensibilidade a valores éticos, os meios utilizados, as mediações concretas instituídas, igualmente devem ser éticos.

É por essa razão que a esfera da Ética se relaciona intimamente com a esfera do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, pois só se legitima como valor eticamente bom aquele princípio, aquele critério que estiver consolidando a dignidade do homem, consolidando as mediações concretas pelas quais essa dignidade se expressa objetivamente. [...] Qualquer ação que provoque a degradação do homem em suas relações sociais ou que consolide a alienação subjetiva, não pode ser considerada uma ação moralmente boa, válida ou legítima. (SEVERINO, 1994, p. 142).

A existência do sujeito ético efetiva-se, por isso, através de suas mediações histórico-sociais e é nisso que reside a dimensão moral e ética em torno do processo de trabalho. Para Vázquez, há uma significação moral do trabalho humano na medida em que o ser humano desenvolve a sua capacidade criadora, fazendo surgir um mundo de objetos nos quais, concretizando seus fins e seus projetos, imprime seus vestígios ou marcas como ser humano:

Por ser uma atividade criadora, é algo valioso, mas o seu valor assenta, antes de tudo, no seu poder de humanização. Daí também o seu valor moral: o homem deve trabalhar para ser verdadeiramente homem. Quem não trabalha, vivendo antes à custa do trabalho dos outros, possui uma humanidade que não lhe pertence, isto é, que ele pessoalmente não contribuiu para conquistar e enriquecer. Uma sociedade vale moralmente o que nela vale o trabalho como atividade propriamente humana. (VÁZQUEZ, 2003, p. 220).

Em torno da realização do trabalho, ao garantir as condições de humanização, funda-se uma ética, potencializadora da realização do ser humano, como ser social, desenvolvendo criadoramente sua humanidade. Porém, a realização do trabalho humano se dá num contexto historicamente determinado, que pode envolvê-lo numa série de contradições, como veremos longo em seguida.

3.3 As determinações históricas da divisão social do trabalho

As relações sociais de produção instituídas no universo da sociabilidade do capital, construídas historicamente, a partir da expropriação dos camponeses e artesãos de seus meios e instrumentos de trabalho, são marcadas pela existência de classes sociais distintas e antagônicas. Nesse universo, ao invés de ser a atividade que medeia as relações entre os seres humanos, e destes com a natureza, ao invés de ser a expressão da vida humana, ao invés de ser a realização e a formação do homem como um ser-espécie,

omnilateral, o trabalho impõe ao trabalhador a unilateralidade e a parcelização, através de sua divisão social no processo produtivo, a divisão entre trabalho manual/intelectual, campo/cidade e a alienação. É por isso que, de acordo com Marx, o trabalho, em sua execução e forma capitalista,²² é uma perversidade:

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo das coisas [...] quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital. (MARX, 1979, p. 90-1).

Isso acontece, porque o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto alienado. Ao colocar sua vida no objeto, através do trabalho, a sua vida não mais lhe pertence, porém ao objeto. O que está incorporado ao produto de seu trabalho não é dele e quanto maior for o produto desse trabalho, tanto mais ele minguará.

A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que se lhe opõe como uma força autônoma. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil. (MARX, 1979, p. 91).

A alienação do trabalho dá-se, por um lado, na relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho que o domina; é a relação com o mundo exterior, a natureza, também como um mundo estranho. O trabalhador produz coisas com e por meio da natureza. Ao mesmo tempo em que a natureza proporciona os meios de existência do trabalho, proporciona os meios de subsistência física do próprio trabalhador. Este se converte em escravo do objeto porque o objeto produzido pelo trabalho lhe garante a existência como trabalhador.

Por outro lado, a alienação do trabalho dá-se na relação do trabalho no ato de produção dentro do trabalho. Por ser o trabalho determinado exteriormente à consciência e ao domínio do trabalhador, não fazendo parte de sua natureza, o trabalhador não se realiza em sua atividade, ou seja, não realiza um trabalho para si mesmo, mas para outra pessoa; por isso, não se reconhece na sua produção.

²² “O trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é o trabalho em geral; é um *determinado* trabalho, o trabalho abstrato-concreto ou um trabalho dotado de dupla natureza [...]” (KOSIK, 1986, p. 191).

O trabalhador, no interior do processo de trabalho determinado pela relação-capital, não se pertence a si mesmo, pois a sua atividade não é sua própria atividade no sentido de que as finalidades de seu agir são definidas exteriormente,²³ os produtos de seu trabalho não lhe pertencem, e é-lhe roubada a consciência. O trabalho, ao invés de constituir-se em sua dimensão completa, livre, libertadora, passa a ser uma obrigação e um castigo. Dessa forma, no trabalho, o trabalhador sente-se aprisionado e só se sente livre fora do trabalho. O trabalho que deveria humanizá-lo acaba por desumanizá-lo; torna-se uma atividade voltada contra ele mesmo, isso é, auto-alienação. (MARX, 1979, p. 92-95).

O ser humano, em sentido geral, é um ente-espécie, um ser universal, livre. É capaz de manipular e dominar a natureza como meio direto de vida, como objeto material e como instrumento de sua atividade vital. A vida produtiva do ser humano é a vida da espécie. É vida criando vida. A atividade livre, consciente, é o caráter como espécie dos seres humanos, como vimos anteriormente. Mas o trabalho, em sua realização concreta, é alienado e por isso, aliena o ser humano também de sua espécie. A sua atividade vital, ontológica, serve apenas como meio para a satisfação de uma necessidade, que é a de somente manter a sua existência. Perde-se o sentido realizador, e a vida genérica do ser humano, do reino da liberdade e da criação, torna-se apenas um meio para a sua existência física: “[...] enquanto o trabalho alienado afasta o objeto da produção do homem, também afasta sua vida-espécie, sua objetividade real como ente-espécie.” (MARX, 1979, p. 97).

Como conseqüência “[...] da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, à sua atividade vital e à sua vida-espécie é que o homem é alienado por outros homens” (MARX, 1979, p. 97). A alienação humana é concretizada na relação entre cada indivíduo com os demais indivíduos, entre as relações de classe existentes socialmente. Se o produto do trabalho é estranho ao trabalhador e o enfrenta como uma força estranha e hostil e se a sua própria atividade não lhe pertence, tornando-se um trabalho alienado, é porque o objeto, fruto da objetivação do trabalhador, pertence a um outro homem que não o trabalhador; é apropriado por alguém que não produziu, que está fora do processo de

²³ “[...] a atividade da liberdade consiste precisamente em superar esses obstáculos e que é preciso, além do mais, despojar os fins exteriores de seu caráter de pura necessidade natural para estabelecê-los como fins, que o indivíduo fixa a si mesmo, de modo que cheguem a ser a realização e a objetivação do sujeito; dito de outro modo, a liberdade real, cuja atividade é o trabalho.” (MARX; ENGELS, 1983, p. 41).

trabalho, embora esteja no interior das relações de produção que determinam os processos produtivos.

[...] graças ao trabalho alienado o trabalhador cria a relação de outro homem que não trabalha e está de fora do processo de trabalho, com o seu próprio trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho também provoca a relação do capitalista [...] com o trabalho. A propriedade privada é [...] o produto, o resultado necessário, do trabalho alienado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. (MARX, 1979, p. 99).

Dá-se, dessa forma, a relação entre o trabalho alienado e a propriedade privada, na qual, por um lado, a propriedade privada é o produto do trabalho alienado e, por outro, a própria realização dessa alienação. Vê-se que, nas relações capitalistas de produção e acumulação, o trabalho alienado/parcelizado e a propriedade privada estão intrinsecamente ligados, configurando a existência de classes sociais distintas com interesses opostos: os trabalhadores e os apropriadores.

Portanto, a forma histórica concreta das relações sociais capitalistas de produção que constitui a dimensão ontológica do ser social assume características desumanizadoras, na medida em que o trabalho se coisifica, aliena-se, mercantiliza-se, vendendo-se como força de trabalho. (ARROYO, 1991, p.172). Nessa dimensão histórica, o trabalho assume uma dupla dimensão: ao mesmo tempo é criador da vida humana e destruidor da vida. (FRIGOTTO, 2002, p. 17). Ricardo Antunes, por sua vez, em *Sentidos do trabalho*, igualmente deixa claro que sob as determinações da totalidade do capital, o trabalho, concebido como produtor de valor-de-uso, possibilita a existência humana social e individual mas, ao mesmo tempo, ao estar este valor de uso subsumido ao valor-de-troca instituído pela relação-capital, o trabalhador experiencia a destrutividade, a alienação e a desumanização. (ANTUNES, 2000, p. 20-28).

3.3.1 A significação imoral do trabalho

Como vimos, o trabalho, devido às características históricas que assume nas relações sociais capitalistas, materializadas na divisão social do trabalho e na alienação, perde o seu conteúdo vital e criador. Soma-se, por isso, uma significação imoral em torno do processo de trabalho. Nas palavras de Vázquez:

[...] a produção não está a serviço do homem ou da sociedade inteira, o operário não pode ver no seu trabalho uma atividade realmente sua, já que ela o empobrece material e espiritualmente; seus produtos deixam de ser uma expressão ou objetivação de suas forças criadoras e se lhe apresentam como objetos estranhos ou hostis, com os quais não pode estabelecer uma relação propriamente humana. Tal é o fenômeno social do trabalho alienado. [...] O trabalho se transforma numa atividade monótona, impessoal, mecânica, cuja finalidade lhe é alheia e que realiza como uma penosa atividade necessária para subsistir. [...] O trabalho perde assim o seu conteúdo vital e criador, propriamente humano, e com isso se atenua também a sua significação moral. Mas esta perversão da essência e do valor humano e moral do trabalho não pode desaparecer enquanto subsistir o núcleo da sua alienação: a contradição entre a sua finalidade interna (produzir para o homem) e a sua finalidade externa (produzir para o capital). (VÁZQUEZ, 2003, p. 221).

Além disso, evidencia-se uma relação efetiva entre as relações sociais de produção e o mundo moral, na medida em que essas relações influem na moral dominante numa determinada sociedade. No sistema econômico, em que a força do trabalho se vende como mercadoria e no qual vigora a lei da obtenção do maior lucro possível, gera uma moral egoísta e individualista que satisfaz o desejo do lucro.

A economia é regida, antes de mais nada, pela lei do máximo lucro, e essa lei gera uma moral própria. Com efeito, o culto ao dinheiro e a tendência a acumular maiores lucros constituem o terreno propício para que nas relações entre os indivíduos floresçam o espírito de posse, o egoísmo, a hipocrisia, o cinismo e o individualismo exacerbado. Cada um confia em suas próprias forças, desconfia dos demais, e busca seu próprio bem-estar, ainda que tenha de passar por cima do bem-estar dos outros. A sociedade se converte assim num campo de batalha no qual se trava uma guerra contra todos. (VÁZQUEZ, 2003, p. 48-49).

De acordo com a divisão social do trabalho, das formas de propriedade e distribuição social dos produtos do trabalho, institui-se uma moral dominante sobre a qual recai um posicionamento ético-político, qual seja, ou se aceita a normatividade moral dominante instituída ou se busca mecanismos de instituir uma nova moral. Somente será possível o trabalho recuperar o seu verdadeiro valor quando a sua origem estiver no estímulo moral que o ponha a serviço da comunidade inteira e não a serviço para suprir apenas as necessidades de subsistência de quem trabalha, tampouco apenas estar a serviço da acumulação e reprodução do capital. Nas palavras de Vázquez:

[...] numa mesma sociedade, baseada na exploração de uns homens pelos outros ou de uns países por outros, a moral se diversifica de acordo com os interesses antagônicos fundamentais. A superação deste desvio social e, portanto, a abolição da exploração do homem pelo homem e as submissões, econômica e política de alguns países a outros, constitui a condição necessária para construir uma nova sociedade na qual vigore uma moral verdadeiramente humana, isto é, universal, válida para todos os seus membros, visto que terão desaparecido os interesses antagônicos que geravam a diversificação da moral, ou inclusive os antagonismos morais [...]. Uma nova moral, verdadeiramente humana, implicará numa mudança de atitude diante do trabalho, num desenvolvimento do espírito coletivista, na eliminação do espírito de posse, do individualismo, do racismo e do chauvinismo [...]. (VÁZQUEZ, 2003, p.52).

Podemos perceber, através dessas colocações, sobretudo compreendendo a práxis como “[...] ação do homem sobre a matéria e criação de uma nova realidade humanizada” (VÁZQUEZ, 1986, p. 245), que a atividade humana pode assumir, dependendo da organização social, diversas formas ou níveis, na medida em que pode se constituir numa atividade autoconsciente, transformadora, criadora do seu ser, das relações sociais e do mundo; ou contraditoriamente, constituir-se numa atividade repetitiva, conservadora, mutiladora, parcelizada, a serviço da reprodução social do capital, na medida em que as atividades de consciência (conhecer e definir finalidade) do ser que trabalha e produz valor, assim como os resultados dessa ação (os produtos) não lhe pertencem, lhe são estranhas, exteriores.

Considerando estes aspectos, Vázquez (1986, p. 245-246) identifica dois níveis principais de práxis: a prática criadora/reflexiva e a prática reiterativa, conservadora, espontânea, de acordo com dois critérios: um em relação ao grau de consciência revelado pelo sujeito no processo prático e o outro, o grau de criação demonstrado pelo produto de sua atividade. Há, por isso, uma dupla dimensão do fenômeno da alienação: não é apenas imaterial, como atividade de consciência, mas também material, como atividade e produto material. Na sua superação, por isso, igualmente deve-se levar em conta esta dupla dimensão. As concepções idealistas resolvem este problema apenas no plano da consciência, bastando para isso, que a consciência seja capaz de captar e compreender esta realidade, não necessitando uma ação prática para que a realidade se altere, para alterar o conteúdo da consciência. “[...] o que é racional é real e o que é real é racional”, dizia Hegel (1997, Prefácio, p. XXXVI).

3.4 Trabalho e educação: a educação como práxis criadora

Após analisar alguns aspectos da atividade humana em geral e de identificar o papel fundante do trabalho na constituição do ser humano, considerando as determinações históricas da divisão social do trabalho, sobretudo em torno da alienação, cabe agora encontrar os vínculos das relações entre trabalho e educação no sentido de construir esta categoria teórica, fundamental para analisarmos as práticas educativas no interior da Escola 29 de Outubro, combinadas com as práticas produtivas, sociais e culturais presentes no Assentamento 16 de Março. Encontrar os vínculos entre trabalho e educação é compreender de que forma se encadeiam essas duas mediações fundamentais do constituir-se humano. Iniciamos pelos aspectos históricos e, após, aos liames teóricos.

3.4.1 Os vínculos históricos entre trabalho e educação

Há uma construção teórica histórica²⁴ em torno da vinculação entre trabalho e educação compreendidos num mesmo processo, não como fenômenos idênticos, mas em suas profundas relações, considerando suas especificidades. As questões advindas das relações trabalho e educação já preocupavam desde os utópicos renascentistas do século XV e XVI aos chamados “socialistas utópicos”, na primeira metade do século XIX, sobretudo Fourier e Owen. Este último desenvolveu, entre 1830-40, uma experiência educativa interessante com crianças em New Lanark, baseada na alternância de trabalho e educação. (SINGER, 1997, p. 7).

Coube, entretanto, segundo Ribeiro (1999a, p. 11), a Marx e Engels enraizarem as propostas desse vínculo. Ainda que não tenham elaborado, especificamente, uma teoria pedagógica, esta se encontra implícita no materialismo histórico. “[...] tal teoria identifica o trabalho como princípio educativo do processo de auto-produção humana” e pode ser captada na concepção de homem e de mundo:

²⁴ Sobre a perspectiva histórica das relações trabalho-educação ou da “pedagogia do trabalho” ver Rossi (1981; 1982).

O homem não é um indivíduo isolado, mas é relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza, que transforma pelo trabalho, transformando-se a si mesmo e criando cultura nesse processo. O que o homem é coincide com o que produz e como produz. A educação é, então, encarada como auto-construção. (RIBEIRO, 1999a, p. 12).

Da mesma forma Rossi (1981, p. 115-116) identifica a contribuição de Marx e Engels como a mais significativa sob o ponto de vista histórico. De acordo com este autor, ao contribuir para o esclarecimento e compreensão da totalidade social, de que a educação é parte, incluindo as relações de determinação e influência entre a estrutura econômica e a educação, e entre a educação e as demais áreas da superestrutura, assim como a contribuição específica em torno das discussões de temas e problemas educacionais, Marx e Engels estabeleceram as bases das relações entre trabalho e educação, ou da concepção de educação que concebe o trabalho como princípio educativo.

As bases destas relações encontram-se, inicialmente, na compreensão proporcionada pelo pensamento marxiano em torno da totalidade social, não tomada abstratamente, mas existente combinada com todas as suas determinações específicas e concretas, instituídas historicamente. Além disso, configuram-se as relações entre trabalho e educação na compreensão científica da realidade e a necessidade de intervenção prática para a sua transformação.²⁵

A associação “trabalho e educação” num único processo está, categoricamente presente em Marx, quando afirma: “A associação entre trabalho produtivo e educação desde tenra idade constitui-se num dos mais poderosos meios para a transformação da sociedade atual.” (MARX, s.d., p. 224). Essa associação visa uma educação integral que, segundo Marx, deveria nascer do sistema fabril, associando o trabalho produtivo com a

²⁵ “O marxismo em si mesmo é, não uma ciência contemplativa, mas a análise científica da realidade e, ao mesmo tempo, o guia para a ação política transformadora dessa realidade. O marxismo não pode ser reduzido à condição de meio para aumento da consciência do homem sobre o funcionamento da vida social, mas, necessariamente, para se completar, tem de incluir a ação política. [...] Se a realidade é histórica, o conhecimento não pode ser senão histórico. O marxismo se concebe como um momento no processo histórico de autoconhecimento, de autoconhecimento do homem e da humanidade. O conhecer se dá para o homem a partir de sua prática concreta e não abstratamente. O conhecimento específico só “faz sentido” quanto referido à totalidade social maior, o que se dá, em seu nível mais alto, através da incorporação de um referencial teórico que “explique” o real. [...] o marxismo é concebido como uma síntese do conhecimento humano sobre a vida social, no presente nível de desenvolvimento do homem. Esse caráter atribui ao marxismo uma dinâmica interna que assegura seu valor científico e político, não religioso, apesar dos que tentam transformá-lo em diferentes ortodoxias.” (ROSSI, 1981, p. 115-116).

escolaridade. Essa educação se constituiria no método para produzir seres humanos integralmente desenvolvidos.

Rossi (1981, p.120) identifica no princípio da associação entre trabalho e educação num processo singular e integrado que o objetivo de Marx era o de contribuir para a substituição do sistema de valorização do capital e da propriedade por outro baseado na valorização do trabalho e do trabalhador. Esta concepção marxiana de educação tem como pressuposto a base produtiva material da sociedade e, ao mesmo tempo, vinculada a um posicionamento político de contraposição à ordem de reprodução do capital.

Ampliando a compreensão das raízes históricas entre trabalho e educação, o educador Miguel G. Arroyo afirma que a modernidade, inspirada na *paidéia* grega, no humanismo renascentista, na ilustração, no socialismo utópico e científico, nos movimentos sociais, construiu uma concepção universal de educação que tem como eixo central a humanização, o processo de formação e constituição do ser humano em todas as dimensões, contrapondo-se a concepções essencialistas e deterministas de natureza humana do *ancien regime*. (ARROYO, 1998, p. 155).

É preciso afirmar, entretanto, que este projeto da modernidade em relação à educação, subordinado aos interesses do capital, tomou o rumo do individualismo, distanciando-se de processos sociais formativos coletivos, como veremos mais adiante. Por isso, a concepção de educação que tem o trabalho como princípio educativo, recupera uma das idéias mais fortes da modernidade ao associar educação à humanização, contrapondo-se ao mesmo tempo, a concepções utilitaristas e reducionistas em voga atualmente. Portanto, conceber o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como processo de humanização em sua realização concreta, a partir do trabalho, sem deixar de levar em conta as suas contradições no interior da sociabilidade do capital.

3.4.2 Educação: uma práxis criadora

Ao conceber o trabalho como princípio educativo ou buscar as relações profundas entre trabalho e educação, recuperamos a idéia analisada anteriormente sobre os elementos constitutivos da atividade humana em sentido geral. Como vimos, a atividade humana traz

em si três dimensões constitutivas: a ontológica, a gnoseológica e a teleológica/axiológica. Vimos também como se manifesta esta tridimensionalidade na atividade prática fundamental do trabalho humano, que assume a centralidade na constituição ontológica desse ser e também de que forma estas três dimensões são seccionadas/separadas no sujeito da ação, devido às determinações do domínio social do capital. Cabe agora fazer algumas incursões de como se manifesta esse fenômeno numa outra atividade específica, a educação e também analisar algumas conseqüências sobre a educação dessas determinações sociais mais amplas.

Como vimos, o trabalho se constitui na práxis fundamental do ser humano, que, ao se relacionar com a natureza, ao criar meios e instrumentos, ao transformá-la, transforma-se a si mesmo e ao mundo. O ser humano, através e com base no trabalho, estabelece relações sociais e institui a própria história. Compreender, por isso, o trabalho como princípio e processo educativo é compreender que o ser humano é um ser que se institui historicamente a partir do processo de trabalho e que não está predeterminado, pronto ou acabado por qualquer razão natural ou transcendental. É compreender que a constituição do seu ser se dá em suas práticas sociais concretas, combinando as mais amplas, gerais e fundamentais com as suas práticas sociais específicas, particulares, como a educação, a política, a arte... Nas palavras de Miguel G. Arroyo:

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, como o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo o processo humanizador. (ARROYO, 1998, p. 152).

Para compreender melhor a educação como processo social de humanização, de construção da subjetividade, da individualidade, a partir da prática criadora do trabalho, historicamente circunstanciado, acredito que é preciso encontrar as raízes que dão sustentação e que constituem, em última instância, esse vínculo. Destaco, para isso, esta vinculação em três dimensões, a partir da abordagem que já realizamos da atividade humana em geral e em torno do trabalho. Acredito que encontrando essas raízes, poderemos construir ou estabelecer alguns critérios que nos levam a uma compreensão da educação como uma práxis humana criadora e emancipatória.

Inicialmente, a educação é uma prática social, no sentido de que o sujeito que exerce sua ação tem como ‘objeto’ o próprio humano, ou seja, é uma ação entre sujeitos como indivíduos concretos ou como sociedade, ou seja, entre as relações sociais, de produção, culturais... instituídas historicamente pelo próprio ser humano. (VÁZQUEZ, 1986, p. 195). Se toda atividade humana é energia dirigida a algo a fim de transformá-lo, mediada pela atividade de consciência que define finalidades a partir dos valores, as práticas educativas igualmente trazem em si essas dimensões e enquanto tais estão permeadas de valores, finalidades, conhecimento e resultados (produtos).

Historicamente, a educação foi se constituindo em sua especificidade. Desprende-se de outras práticas sociais como o trabalho, o lazer, o convívio familiar, as práticas religiosas, políticas. Chegou a tal ponto essa separação que a educação institucionalizou-se, especialmente através da criação e da difusão da escola e de tudo o que em torno dela está envolvido: a legislação, os currículos, as metodologias, as didáticas, os conteúdos, a avaliação, a formação dos professores. A formação dos indivíduos, especialmente relacionadas às dimensões culturais, morais e científicas, de acordo com as necessidades de perpetuação da ordem social, foram sendo apropriadas ou destinadas quase que exclusivamente à instituição escolar. (SAVIANI, 1994, p. 147-154; PINTO, 2003, p. 34-35).

No universo da sociabilidade do capital, evidencia-se mais claramente esse distanciamento dos processos educativos dos indivíduos do conjunto das práticas sociais, especialmente em relação ao trabalho e a vida comunitária, a partir do papel da escola construído, sobretudo por Comenius, com a sua concepção de escola manufatureira, de “ensinar tudo (*o mínimo*) a todos”, capaz apenas de garantir a inserção subordinada ao processo de trabalho. (ALVES, 2001, p.10).

Com a divisão social do trabalho, inicialmente no interior das manufaturas e posteriormente na indústria moderna e contemporânea e a apropriação privada dos meios de produção, decorreu a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre campo e cidade. De um lado ficaram aqueles que planejam, controlam, decidem e se apropriam dos frutos do trabalho e de outro, a força de trabalho que produz valor, riqueza, mais-valia. Sob a

esfera do mundo produtivo, elevou-se, distanciadamente, um mundo do saber, da ciência e da técnica.

A unidade do processo de trabalho (planejar, executar, usufruir - ter o domínio) foi quebrada, seccionada e os instrumentos e os meios desse trabalho foram expropriados dos artesãos e camponeses. Posteriormente, os meios de trabalho e de produção, transformados em capital e o saber, apropriado por esse capital, constituíram-se inimigos daqueles que vivem do seu trabalho. Nas palavras de Marx:

O camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade [...]. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas pela oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles [...] opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples [...] desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho, recrutando-a para servir ao capital. [...] O que na manufatura era a apropriação dos saberes especializados dos artífices, os quais dinamizavam os processos produtivos com novas invenções, na fase da indústria moderna, é a incorporação e a aplicação consciente da ciência na produção. A apropriação que antes se fazia das forças da natureza, agora faz-se pela ciência: A ciência nada custa ao capitalista, o que não o impede de explorá-la. A ciência alheia é incorporada ao capital do mesmo modo que o trabalho alheio. (MARX, 1982a, p. 413-14-441).

Por isso, desenvolveram-se determinados processos de formação e adequação dos indivíduos combinados apenas às exigências e necessidades de uma determinada lógica dominante. Ao invés de instituir processos de formação humana combinados com o domínio criativo e transformador do processo de trabalho, combinado, por sua vez, com as demais dimensões da vida, dos valores, do conhecimento, da espiritualidade, dos costumes, deu-se à escola, abstratamente, o papel de transmissão dos 'saberes', dos valores, da cultura às novas gerações daquilo que as gerações precedentes julgavam necessário.

Enclausurou-se a atividade educativa, especialmente em torno da escola, a uma práxis reiterativa, conservadora e mantenedora da ordem social e a formação da subjetividade humana limitada à adaptação ao existente socialmente, na medida em que o conhecimento não se vincula organicamente às práticas concretas; na medida em que as

finalidades do agir dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo são apenas determinações externas e os valores veiculados e assimilados são os valores que solidificam e mantêm o domínio social do capital.

Expressão clássica dessa compreensão de educação e de escola, manifesta-se no pensamento funcionalista. Para o sociólogo francês Émile Durkheim, a educação é promotora da integração dos indivíduos à ordem social vigente, da conservação, da auto-reprodução da sociedade e da preparação para a vida em sociedade. Os indivíduos devem ser treinados para assumirem seus papéis, tornando-se, desta forma, socializados. “A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições sociais da própria existência [...]”. (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Com esta construção histórica estreitou-se a compreensão de educação que ficou restrita a processos institucionalizados, disciplinados e parcelizados de transmissão de conhecimentos concebidos como universais, necessários à permanência social (geral) e também distintamente distribuídos, de acordo com as classes, castas, famílias, profissões... De acordo com Durkheim, a educação dessa forma deveria suscitar nas crianças:

[...] um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade a que pertença considere indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos quantos o formem. (DURKHEIM, 1978, p. 40).

É claro também nessa mesma forma de compreender a educação, a parcialidade, a unilateralidade e a impositividade do modelo dominante, que exige ‘adequação natural’ de toda a sociedade.

Na verdade, cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia [...]. De que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse? (DURKHEIM, 1978, p. 36-37).

O compromisso de Durkheim com a ordem social do capital é nítida. A

possibilidade da mudança, ele concebe como morte. De fato não deixa de ser. Mudar ou alterar o domínio do capital, não deixa de ser sua morte. Este processo aprofunda-se quando se analisa a construção histórica do modelo dominante de educação e escola em torno da urbanidade, da cidade. A realidade vivida pelos camponeses não se refletiu na escola que lhes foi oferecida. De modo geral, a educação rural (assim chamada) vinculou-se a estratégias (fins, valores e práticas) que facilitassem a expropriação e o assalariamento dos trabalhadores do campo, como veremos mais adiante.

A compreensão em torno da educação e sua atividade prática pode abarcar inúmeras maneiras tanto de concebê-la quanto de praticá-la. Não cabe aqui fazer um inventário dessas diferentes concepções e abordagens, mas, ao partirmos da concepção do trabalho como princípio educativo, nos preocupamos apenas em trazer alguns elementos sobre **uma** determinada forma de compreendê-la e de concebê-la para que se efetive concretamente como processo de humanização em múltiplas dimensões: a base produtiva, o trabalho, a técnica, o desenvolvimento intelectual, moral e ético, a socialização, a interação e intervenção social, a atividade política...

Além disso, essa abordagem incorpora, a partir do trabalho, inúmeros outros espaços educativos: a escola, os movimentos sociais, as manifestações culturais, religiosas... tendo como pressuposto que a educação é uma prática social e cultural específica, historicamente determinada, mas não concebida em si mesma, que tem como objeto e objetivo o processo de humanização, o processo de gentificação, em todas as dimensões, ou seja, omnilateral. (GRAMSCI, 1991, p.117-127; MANACORDA, 1991, p. 67-86; ARROYO, 1998, p.141; BRANDÃO, 2001, p. 9; SAVIANI, 2003, p. 74). É no âmbito dessa compreensão específica – concebendo o trabalho como princípio educativo – que é possível compreender a unidade indissolúvel entre a dimensão ontológica, gnoseológica e ético-política da educação.

Assim como todas as demais atividades e práticas humanas, a educação constitui-se numa ação dirigida a atingir um determinado objetivo, uma determinada finalidade, definidos pelo sujeito da ação a partir de valores, mediados pela consciência, pelo conhecimento e domínio intelectual do autor da ação. Ao mesmo tempo em que a consciência conhece, mediante as representações, conceitos, leis e teorias, a sua

sensibilidade aos valores leva o ser humano a colocar-se diante da realidade e de sua ação através de critérios e coeficientes de valoração, legitimando ou negando as razões desse agir. Além disso, os valores não são apenas intencionalidades da consciência, existentes subjetivamente, mas, ao exigirem a sua concretização, objetivam-se nas ações do ser humano.

A prática humana, por isso, constitui-se não de um fazer por fazer, agir por agir, mas de um agir combinando o conhecer, a consciência, a reflexão e fins determinados e legitimados pelos valores, socialmente e historicamente existentes. Como vimos anteriormente, através de Vázquez, o conhecimento integra-se nas práticas humanas de transformar a natureza exterior e o próprio ser do sujeito dessa ação. Através desse conhecimento, que em si mesmo não leva à ação transformadora, mas integrando-se às finalidades, racionalmente definidas e legitimadas pelos valores, torna-se mediação necessária entre a ação propriamente dita e as finalidades e objetivos pretendidos por essa ação. E, para que estes objetivos e finalidade não passem de intenções abstratas, vinculam-se, numa unidade indissolúvel, à dimensão axiológica – os valores. (VÁZQUEZ, 1986, p. 192-193).

O que define a especificidade das práticas humanas são os diferentes fins que o ser humano se propõe, os diferentes meios utilizados e os distintos resultados alcançados. A forma de combinação desses elementos define claramente as várias formas de condutas. Desde a práxis - prática produtiva material que tem no trabalho humano o seu fundamento - o homem cria e transforma a natureza exterior e, ao mesmo tempo, transforma a sua própria natureza, combina-se às demais formas de práticas: políticas, artísticas, sociais, culturais, educativas... humanizando-se, instituindo relações sociais, criando um mundo cultural, simbólico, científico, ideológico...

Entretanto, para que se torne verdadeiramente uma práxis transformadora não basta uma apreensão, interpretação ou conhecimento da realidade pela consciência, mas uma ação efetiva sobre a realidade. A mudança não ocorre somente em nível da consciência, da teoria, do pensamento, do conhecimento, mas, “[...] os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato [...] a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, [para ter como

resultado] uma transformação real.” (VÁZQUEZ, 1986, p. 210). Contrapondo-se a Feuerbach, Marx afirmou: “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária.” (MARX, 1984, p. 108).

Limitar a compreensão de educação à dimensão do saber e do conhecimento concebidos em si mesmos, e dar à escola o papel exclusivo de produção e transmissão abstratas desse conhecimento, é concebê-la apenas de forma unilateral. Pois, a atividade teórica, ou o conhecimento tomado em si mesmo, abstratamente, não é práxis; da mesma forma a prática não se basta a si mesma e, para constituir-se como práxis transformadora, é preciso unidade indissolúvel entre teoria e prática, compreendendo que a prática constitui o fundamento e o critério da verdade da atividade teórica. É a prática que “[...] determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento.” (VÁZQUEZ, 1986, p. 215).

Cada vez mais na história humana se verifica uma vinculação forte entre as atividades científicas com as necessidades práticas dos seres humanos. Basta ver a relação profunda do conhecimento científico com a técnica, concebida como força produtiva a serviço da reprodução e ampliação do capital, revolucionando permanentemente os processos produtivos e, da mesma forma, incorporando e exigindo novos conhecimentos e habilidades ao conjunto das atividades individuais e sociais.

A constituição de uma compreensão de educação como uma práxis criadora e emancipatória reside, justamente, nessa forma de compreensão da realização das atividades humanas, em que os seus elementos constituintes determinantes entrelaçam-se de forma dinâmica e concreta, na medida em que o conhecer não está desligado da capacidade de escolha das finalidades e dos valores; que os valores, ao exigirem sua efetivação, concretizam-se nas ações criadoras e transformadoras e que estas, por sua vez, provocam novas formas de pensar e de conhecer, assim como, a partir de sua existência material e social os seres humanos, em pleno domínio de sua atividade de consciência, têm autonomia para agir da forma que lhe aprouver.

É por isso que a educação, concebida a partir do trabalho como princípio educativo, enquanto prática social específica, formal ou não formal (escolar ou não

escolar) não se esgota, não se limita ou não acontece em si mesma, mas realiza-se no interior das práticas sociais mais amplas que sobre as quais a sociedade se organiza e se estrutura. De acordo com Frigotto (2001b, p. 33), referir-se à forma histórica concreta mediante a qual os seres humanos estabelecem suas relações sociais de produção, é referir-se a dimensão ontológica da educação, compreendendo em sua dimensão concreta, existencial.

E se compreendemos que o processo de mediação do tornar-se humano passa pela prática fundamental do trabalho, da mesma forma todas as práticas específicas em torno da educação (alfabetização, avaliação, aprendizagem, produção, transmissão, reflexão em torno do conhecimento, profissionalização, preparação para o trabalho, qualificação profissional...) implicam-se a esta realidade histórico-social instituída a partir do trabalho. No interior dessa compreensão, podem ganhar novos contornos as atividades escolares específicas, como por exemplo, as questões em torno da produção, apropriação e transmissão dos conhecimentos.

Como vimos anteriormente, na unidade da práxis humana, o conhecimento, desempenha papel fundamental, na medida em que o ser humano em sua atividade de consciência pode compreender, apreender, raciocinar, pensar, conhecer, refletir... ao mesmo tempo, pode decidir pelos fins e objetivos de sua atividade prática. Constituindo-se numa das dimensões específicas das práticas educativas, seja na escola ou fora dela, as atividades gnoseológicas da consciência possibilitam constituir-se o humano, capacitando-o para interferir, interagir, transformar, criar em relação à natureza e ao mundo social.

É por isso que, nesse sentido, ler não é apenas encadear letras, signos, mas é ler o mundo, a vida, a sociedade; interpretar um texto não apenas citar ou reproduzir a idéia central do autor, mas é compreender-se, compreender o mundo, como bem nos ensina Paulo Freire em *A importância do ato de ler*: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 2001a, p.11); Ser bem avaliado não é responder conforme uma predeterminação já existente, mas ser capaz de agir de forma diferente sobre a realidade e ser ético não é aceitar e submeter-se a valores, comportamentos e normas morais predominantemente existentes, mas posicionar-se

criticamente em relação a eles e se não estiverem garantindo a existência do sujeito ético, não tomado individual e abstratamente, mas existente social e historicamente, constituindo-se em sua dimensão universalizante.

Entretanto, limitar a compreensão de educação em sua dimensão gnoseológica e ainda mais dar à escola o papel específico de transmissão dos conhecimentos socialmente reconhecidos como válidos e universais, sem que esses conhecimentos digam respeito às definições das finalidades de seu agir, assim como não se relacionando com atividades transformadoras de sua vida concreta e histórica, é isolar e tomar abstratamente essa dimensão, provocando a perda de seu verdadeiro significado na vida individual e social.

Somando-se a esta limitação, no universo da sociabilidade do capital, são construídas estratégias para cindir essas implicações ontológicas da educação no intuito de transformá-la numa atividade separada e isolada que acontece independente da realidade social e alheia aos interesses políticos, econômicos e ideológicos das classes sociais. Frigotto (2001a, p. 74-75), ao mesmo tempo em que denuncia esta estratégia, demonstra a forma de como ela é construída, especialmente em torno de dois grandes movimentos.

O primeiro é a construção de um modelo teórico, especialmente em torno da elaboração das categorias de análise para a explicação e compreensão da realidade e de seus processos de transmissão (sobretudo através da escola), encharcado de uma cosmovisão metafísica que impede a percepção e a compreensão das contradições profundas da realidade social. De acordo com Frigotto (2001a, p. 74), essa visão metafísica parte de uma compreensão organicista e fisicalista da realidade social, das idéias e do pensamento, utilizando-se de um método linear, a-histórico, incapaz de penetrar na essencialidade da realidade histórico-social. A primeira forma de resolver a contradição, como se vê, é escondendo-a.

O segundo movimento é a estratégia de operar uma cisão, ou seja, retirar das práticas educativas a dimensão concreta das relações sociais nas quais os sujeitos sociais estão inseridos. Essa estratégia é construída em duas direções: a primeira é isolando e reduzindo a educação a um conjunto de “conhecimentos”, “saberes”, transmitidos através das gerações por meio de instituições reconhecidas para este papel; a segunda é

estabelecendo uma relação invertida e perversa entre educação e trabalho, na medida em que subordina as ações educativas aos mecanismos de inserção ao mercado de trabalho, de preparação profissional, polivalência, vocacionalização etc. Os objetivos e finalidades da educação²⁶, no interior desta concepção, se resumem à preparação de mão-de-obra subordinada ao capital.

A conseqüência direta dessa forma de conceber a educação, diluída no estado atual das coisas, ou do senso comum, é que a mesma é concebida ora como sinônimo de alfabetização, de escolarização, de instrução, de ensino, de aprendizagem, de transmissão de conhecimento, ora como preparação para o trabalho, de profissionalização ou ainda como sinônimo de formação cultural e sucesso profissional. Em tempos de “globalização neoliberal”, vulgarizou-se ainda mais a compreensão da educação como mecanismo de aumento dos níveis de empregabilidade para competir no mercado de trabalho, através das novas competências e habilidades demandadas pelo mercado. (GENTILI, 1998, p. 81; ARROYO, 1998, p. 155). Sem falar nas compreensões alimentadas historicamente em torno da escola como vetor da moralidade da sociedade moderna, como afirmou Kant que o fim último de toda a educação é a moralidade e a incorporação da disciplina. (KANT, 1996, p. 27).

Contrapondo-se a essas compreensões em voga e compreender a educação como práxis criadora e emancipatória é concebê-la, constitutivamente, em sua dimensão ético-política, relacionando-a a sua dimensão gnoseológica e ontológica. A ação educativa se dá entre sujeitos, entre seres humanos, em um contexto social e não é, portanto, uma ação neutra. Sempre se refere a uma série de valores, de fins, intencionalidades, finalidades, projetos. Socialmente se constróem projetos de futuro, de realização ético-política do ser humano. Por um lado, a partir da base dos interesses materiais projetam-se fins, objetivos, conhecimentos, ideologias, valores que legitimam e conservam a ordem social existente. Mas, por outro lado, se esta realidade social e histórica não possibilita um processo real e concreto de humanização a partir do trabalho, igualmente projetam-se valores, conhecimentos, finalidades para subverter a ordem social existente e suplantá-la com uma nova forma de organização social.

²⁶ “A educação é uma atividade *teleológica*. A formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre ‘dirigida para’. [...] O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando

Por isso, estabelecer as relações entre trabalho e educação e conceber o trabalho como princípio educativo, como agente humanizador, exige também a garantia de existência do ser humano em sua dimensão mais profunda, em sua dignidade ética e moral.²⁷ Se afirmamos, anteriormente, que a forma histórica concreta das relações sociais capitalistas de produção que constitui a dimensão ontológica do ser social assume características desumanizadoras em sua gênese, agora é preciso acrescentar que assume um caráter deseducativo, antiético e imoral. Que posicionamento político decorre desta análise?

De acordo com Frigotto (1998, p. 26), se expressa uma dimensão ético-política no momento em que assumimos o trabalho como princípio educativo e agente fundante do ser humano e da sociedade no que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem a sua existência. A inseparabilidade da educação e da política, ou da educação e da totalidade social, inclui duas perspectivas: a primeira inclui uma crítica à organização da totalidade social e da educação burguesa e a segunda, o posicionamento político de superação da atual ordem social vigente, combinada com ações de novas formas de organização da vida, do trabalho, da educação. É por isso também que em torno das relações trabalho-educação se preconiza uma educação do futuro para além das relações sociais capitalistas.

Em relação à educação, sob as determinações do capital, é preciso destacar o seu papel político, uma vez que esta prática é social, cultural e moralmente situada e circunstanciada e, por isso, profundamente vinculada a determinados interesses na totalidade de sua realização. Esse papel político toma inúmeras direções: A imposição da escolaridade obrigatória pelo Estado subordinado ao capital e a sua racionalidade, através de seu modelo de escola, de seus currículos, de suas formas de avaliações, metodologias, sem dúvida, constituem mecanismos de socialização da ideologia e dos interesses dominantes.²⁸ Na medida em que possibilita que o trabalhador “[...] aceite sua posição e até

social.” (PINTO, 2003, p. 32-33).

²⁷ De acordo com Mészáros (2005, p. 59-65), a educação em sua dimensão mais profunda, significa a transcendência positiva da auto-alienação do trabalho e isso só é possível em uma organização social para além das determinações do capital.

²⁸ “O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido sua formação restrita, que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários,

mesmo o agravamento das condições impostas pela organização social onde ele produz em benefício do capitalista, é exatamente o objetivo da escola capitalista. (ROSSI, 1981, p. 124-125).

Em não havendo neutralidade, torna-se impossível aos sujeitos envolvidos no processo educativo, seja do professor (a), técnico (a), educando (a) não serem influenciados pelas opções sociais em jogo. Entretanto, por mais que existam estas determinações históricas, as práticas educativas incitam diversas contradições e não apenas limitam-se a reproduzir e a legitimar interesses particulares no interior da totalidade social, mas, apropriando-se de um saber que tem a ver com seus interesses, as classes populares e subalternas concorrem para modificações das condições sociais. (CURY, 1989, p. 70-72).²⁹

Outra perspectiva da concepção de educação que concebe o trabalho como princípio educativo, ou atividade criadora e emancipatória, é a perspectiva em torno da formação politécnica, ou da formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, contrapondo-se à educação polivalente, tecnológica e demais denominações contemporâneas de desenvolvimento de novas competências e habilidades gerais para o trabalho que invertem e pervertem as relações entre as práticas educativas e as práticas sociais mais amplas. Marx identificou o caráter burguês de uma educação industrial que prepara o futuro trabalhador para servir ao capitalista e até mesmo para ser mais produtivamente explorado por ele. Preparar o trabalhador para exercer um maior número de trabalhos e funções no interior do processo produtivo – a chamada polivalência – pode tão somente facilitar a inclusão desse trabalhador às novas bases tecnológicas do trabalho, não alterando as relações de trabalho socialmente existentes.

proporcionar-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema.” (SNYDERS, 2003, p. 100).

²⁹ “O trabalho educativo, por exemplo, uma vez desenvolvido tendo por chão os estranhamentos oriundos das relações *reificadas* sob a lógica capitalista, traz em si a possibilidade de criação de subjetividades inautênticas, jogadas aí no mundo ao saber do movimento das coisas. Porém, ao fornecer ao sujeito os conhecimentos necessários à manipulação desse mundo objetual, dá-lhe, também, algumas ferramentas para a construção da crítica, fornece-lhes as armas para o enfrentamento das contradições que o cercam.” (MACÁRIO, 1999, p. 92).

Sua base técnica [da indústria moderna] é revolucionária. [...]. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas. [...] essa contradição absoluta elimina toda tranquilidade, solidez e segurança da vida do trabalhador, mantendo-o sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental de trabalho, de tornar-se supérfluo, ao ser impedido de exercer sua função parcial [...]. (MARX; 2002, p. 551-552).

Ao mesmo tempo Marx identificou o caráter contraditório do processo de treinamento e educação industrial que possibilitava a incorporação do trabalhador às novas tecnologias e que funcionava em defesa dos interesses dos capitalistas, pois o treinamento tecnológico libera mais possibilidades para além daquelas desejadas pelos dominadores:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. [...]. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. (MARX, 2002, p. 553).

A preparação para diferentes trabalhos, formação polivalente, multilateral ou uma educação baseada no desenvolvimento de habilidades gerais para o trabalho é apenas uma pequena parte na criação do ser humano omnilateral, que só pode emergir de uma educação integral. É por isso, que a educação politécnica envolve:

[...] a integração da formação teórica e prática em um único processo; a eliminação da formação parcelar; a recusa das dicotomias tradicionais da concepção burguesa de mundo e a possibilidade de completa realização para cada indivíduo como um ser humano, sem qualquer limitação específica imposta por sua ocupação. (ROSSI, 1981, p. 122).

A educação compreendida em sua base constitutiva material (ontológica), gnoseológica e ético-política desvenda as contradições sociais, ao contrário de legitimá-las, propõe a superação das relações alienadas e desumanizadoras, ao contrário de cindir das práticas educativas as práticas sociais mais amplas, incorpora-as. A concepção de educação que concebe o trabalho como princípio educativo contrapõe-se ao movimento do capital,

analisados, através da uma educação politécnica, omnilateral, através de uma educação fundamentada em uma dimensão ético-política, em que sob a base material atual, vincula-se organicamente para uma educação e uma realidade social para além das circunstâncias de domínio do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p. 72-77). É por isso que, ao vincular essas dimensões da atividade humana e do trabalho de forma concreta, a prática educativa transforma-se e constitui-se em uma práxis criadora e emancipatória.

IV - A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Que estrutura escolar dará conta de um projeto de educação do campo? A estrutura que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente e exclusão dos que já são tão excluídos. (ARROYO, 2004, p.86).

O objetivo central desta pesquisa é a identificação e a análise das práticas educativas, construídas na Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais do Assentamento 16 de Março. O Assentamento 16 de Março é espaço rural territorializado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, constituindo-se, por isso, num Assentamento do MST. Como já vimos no capítulo dois, predomina no Assentamento 16 de Março o trabalho camponês, com diferentes formas de organização, com diversos níveis de cooperação, assim como inúmeras outras práticas sociais, políticas, religiosas, culturais, de lazer... A Escola 29 de Outubro, por sua vez, localiza-se no interior desse Assentamento e, para além dessa localização geográfica, constitui-se também numa Escola do MST.

Por isso, há uma identificação orgânica da Escola com o Assentamento e com o Movimento. Além disso, o projeto político pedagógico da Escola destaca que um dos seus princípios e/ou finalidade é construir uma escola vinculada aos princípios e valores da luta do MST e do Movimento *Por Uma Educação do Campo*. Objetivamos, portanto, analisar como essas inúmeras práticas sociais, sobretudo em torno do mundo do trabalho, potencializam a construção das práticas educativas na Escola 29 de Outubro.

A partir da base material e social do Assentamento da qual a Escola faz parte,

busco articular as questões específicas e/ou internas da escola, sobretudo em torno da produção, apropriação e transmissão dos conhecimentos, buscando analisar de que forma esta dimensão relaciona-se com o universo sociocultural em que está inserida. É inegável que as questões em torno do conhecimento constituem a dimensão específica das práticas educativas, especialmente em torno da institucionalização escolar. O objetivo é relacionar esta dimensão específica da educação e da escola com o espaço das práticas sociais, sobretudo em torno da organização do trabalho. Além disso, pretendo analisar como a Escola, através de suas práticas, interfere e sofre interferência da forma de vida e de cultura do Assentamento 16 de Março. A realização desta análise se dá a partir da concepção de educação que concebe o trabalho como princípio educativo, como explicitado no capítulo anterior.

Entretanto, antes de apresentar e analisar essas práticas educativas da Escola 29 de Outubro, é necessário tratar um pouco do eu entorno, agora no que diz respeito a algumas questões que a envolvem, sobretudo o caráter específico da educação do campo, as suas principais características históricas e a construção, a partir dos anos 1990 em diante, do movimento nacional por uma educação do campo, identificando, sobretudo, o papel da escola, a fim de dar conta da realidade singular da Escola 29 de Outubro, de seu projeto de construção de uma nova estrutura escolar, como nos ensina Miguel Arroyo.

4.1 Educação rural *versus* educação do campo

Como vimos anteriormente no capítulo dois, o trabalho realizado pelos sujeitos sociais que vivem no campo e do campo tem características próprias. Em torno do mundo produtivo, desenvolvem-se laços familiares, sociais e culturais singulares. Em torno deste universo sociocultural, definem-se, por exemplo, formas de ser e de viver, de representações simbólicas, distintos do espaço urbano, apesar de todas as imbricações existentes atualmente entre campo-cidade, entre o mundo urbano e o mundo rural. A educação, entendida como uma prática cultural específica, relaciona-se, dialeticamente, com as práticas sociais mais amplas e, particularmente, em torno do universo camponês, as questões em torno da educação e da escola, deveriam, em tese, levar em conta estas particularidades.

Contudo, no Brasil, historicamente, à realidade singular do campo não correspondeu uma proposta específica de educação do campo. (ROMANELLI, 2001; CALDART, 2000; GRITTI, 2003; RIBEIRO, 2004a). De acordo com a pesquisadora Marlene Ribeiro, a longa formação social escravista brasileira, marcada pela presença do latifúndio e pela produção extrativista e agrícola voltada prioritariamente para a exportação, não demandou a qualificação da força de trabalho. Somente nos anos de 1930 em diante é que se delineia um modelo de educação rural. Mas, ao invés de desenvolver um processo ou um sistema educacional que desse conta das demandas específicas das populações do campo, esse processo subordinou o campo às demandas e necessidades de reestruturação do domínio do capital ao longo da história da formação social brasileira. De acordo com Ribeiro, esse modelo trouxe embutido:

[...] o movimento do capital de desestruturação da produção camponesa, tanto pra a formação de um mercado de força de trabalho quanto para a constituição de condições para a modernização da produção agrícola. O emprego de máquinas, de tecnologias e insumos, próprios desta modalidade de produção, demandará o aumento das lavouras e, conseqüentemente, das propriedades rurais, fortalecendo o latifúndio que nasce com a colonização. (RIBEIRO, 2004a, p. 2).

Esse modelo dominante de educação rural serviu, por isso, sobretudo, aos interesses do capital no que diz respeito à incorporação e submissão dos trabalhadores/as do campo como força de trabalho assalariado no processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira.³⁰ Esse processo de industrialização, expressão da expansão capitalista, sobretudo a partir de 1930 em diante, deu-se de forma diferenciada no território nacional com grandes concentrações industriais em algumas regiões e em outras praticamente inexistentes. Apesar dessa diferenciação, de forma geral, houve uma expansão da demanda escolar nas regiões em que se concentraram as indústrias, ou seja, no espaço urbano, ocasionando um desequilíbrio em relação ao espaço rural. Para Otaíza Romanelli, isso acabou criando um das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro na medida em que voltou-se apenas ao atendimento dessa nova demanda urbana e as populações do campo ficaram a mercê dos interesses e dos objetivos do processo de expansão industrial, marginalizando boa parte da população. (ROMANELLI, 2001, p. 60).

³⁰ “[...] a educação em si sempre foi negado ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo. Vinculada ao sistema produtivo, a escolaridade camponesa também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendessem prerrogativas político-econômicas.” (LEITE, 1999, p. 53).

Esses objetivos, segundo Ribeiro (2004a, p. 2), concretizam-se nos aspectos legais,³¹ os quais não contemplam a especificidade do meio rural, ao impor uma cultura de organização do ano letivo a partir da escola urbana; no trabalho docente concentrado na transformação e motivação de novos valores; na vinculação da escola rural a instituições comerciais de propaganda, consumo de insumos e imposição de conhecimentos orientados pela lógica do lucro e no currículo, organizado a partir de atividades e conteúdos da escola urbana que deixaram de lado a cultura, a história, o trabalho e o meio social em que vive o camponês.

Esta proposta de educação e de escola não levou em conta a base material constitutiva do campo. Estabeleceu-se um distanciamento e uma dicotomia entre a realidade vivida pelos sujeitos sociais do campo e as práticas educativas específicas em torno das instituições escolares. Os processos de formação cultural, produção, assimilação e reprodução do conhecimento, ao invés de constituírem estratégias de domínio e de reflexão dos conhecimentos social e historicamente construídos, esta “educação rural” constituiu-se num mecanismo de assimilação de valores e saberes distanciados da realidade do campo e de incorporação desqualificada ao mundo do trabalho urbano.³² Além disso, não possibilitou tampouco, melhorias nas formas de trabalho e de cultura das comunidades camponesas. “Toda a política para a educação rural tem-se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos”. (RIBEIRO, 2004a, p. 1).

As conseqüências desse modelo de educação rural manifestam-se na realidade da educação básica do campo, com forte presença ainda do analfabetismo, de muitas crianças e adolescentes fora da escola, da desvalorização profissional do magistério, da inexistência de projetos de formação específica para professores que atuam na área rural, de marginalização e abandono das escolas do campo.³³ Somam-se a esses problemas gerais,

³¹ Em relação aos aspectos legais ver mais em GRITTI (2003); SOUZA; SILVA (1997).

³² “[...] a escola rural constitui-se num espaço privilegiado para a difusão dos conhecimentos técnicos e habilidades exigidos pela implantação e modernização das empresas capitalistas.” (GRITTI, 2003, p. 23-24).

³³ “Mediatizado por uma escolaridade omissa, inadequada e ineficaz, sem uma política educacional específica porém intimamente atrelada às manifestações do mercado – na maioria das vezes sob o manto de projetos especiais de atendimento social – o campesinato e a escola rural brasileira não descortinaram suas potencialidades e prerrogativas, permanecendo, de certa forma, à margem do processo civilizatório global.” (LEITE, 1999, p. 80).

os existentes no interior das escolas do meio rural como a falta de infra-estrutura, transporte adequado, currículos e calendários alheios à realidade do campo, concepções pedagógicas dos professores carregados de urbanidade, além de outros. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, 38-46).³⁴

Outra marca indelével nessa concepção de educação rural historicamente presente no campo brasileiro diz respeito às estruturas das escolas extremamente excludentes e seletivas, sobretudo em torno da rigidez dos tempos/espços limitados às salas de aula, aos seus sistemas seriados e de avaliação baseados em reprovação, retenção e seletividade. Para Miguel G. Arroyo, a existência de mais de trinta (30) milhões de analfabetos no Brasil se deve, em grande parte, porque a escola é peneiradora e seletiva. A escola seriada, a cultura da reprovação presente na forma de notas, provas para aprovar-reprovar, para fazer repetir ano, é própria de uma escola que nega a educação como direito de todos, como direito universal e, para ser democrática, a escola tem que rever as suas estruturas. (ARROYO, 2004, p. 84-86).

Historicamente, se fazem também presentes em torno da realidade do campo, de sua educação e escolas, inúmeras construções ideológicas e preconceituosas disseminadas nos discursos de intelectuais, governantes, políticos e do próprio povo. Nas palavras de Arroyo: “Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler”. (ARROYO, 1999a, p. 20). Expandem-se, igualmente, esses preconceitos na representação ideológica que identifica a cidade com progresso, desenvolvimento, cultura, polidez e rural (*rus*) com atrasado, rústico...³⁵

³⁴ Uma análise mais detalhada sobre o “Perfil da Educação do Campo” pode ser encontrada em: *Referências para uma política nacional de educação do campo*: caderno de subsídios, sob a coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira e Clarice Aparecida dos Santos. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo de Trabalho de Educação do Campo, 2005, p. 11-31.

³⁵ Em outro momento Miguel G. Arroyo afirma: “Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.” (ARROYO, 1999a, p. 32).

4.2 Educação do campo: um movimento em construção

Entretanto, se, historicamente, primou esse modelo de educação e de escola rural, com suas concepções e preconceitos, com a retomada das lutas e organizações sociais no Brasil, especialmente a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, destaca-se a presença marcante de sujeitos sociais do campo. De suas lutas e reivindicações gerais, emerge também um movimento por uma nova educação e escola do campo. A organização por terra e trabalho de inúmeros movimentos sociais, combina-se com a luta por uma educação capaz de dar conta da singularidade identitária dos camponeses, como sujeitos portadores de direitos. A formação e a territorialização do MST é referência desse novo contexto político e pedagógico da realidade brasileira, sobretudo das últimas três décadas, destacando-se na organização e luta por terra, trabalho, educação...

É na segunda metade da década de 1990, a partir das conclusões do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília em 1997, que se constrói um movimento nacional “Por uma educação básica³⁶ do campo”. Em julho de 1998, este movimento realiza a primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, com a participação de inúmeros movimentos sociais, tendo como entidades promotoras a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB).

Duas questões marcaram o início da construção do movimento “Por uma educação do campo”: a primeira diz respeito à especificidade da educação do campo, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que

³⁶ A denominação “Por uma educação básica do campo” permaneceu até o Seminário Nacional, realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002. A partir daí passa a ser denominado “Por uma educação do campo”. “Estamos mudando para deixar bem claro em nosso nome que a educação que queremos vai além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal. A luta, portanto, continua e cada vez mais intensa alargando horizontes e obtendo conquistas bem substanciais”. (NERY, 2002, p. 7). “[...] alteramos o nome para Por Uma Educação do Campo, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade.” (CALDART, 2004a, p, 15). De agora em diante, refiro-me também “Por uma educação do

vivem no campo e do campo e a segunda refere-se à vinculação da educação do campo com um projeto popular de Brasil³⁷ e com um projeto popular de desenvolvimento do campo, desenvolvimento humano de todos os brasileiros. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 15). Combina-se a estas questões a consecução de políticas públicas³⁸ para o desenvolvimento do campo e uma educação adequada a esta realidade. É a construção combinada de um novo projeto de educação e de um novo projeto social, alicerçado a partir da luta dos movimentos sociais. Sem alimentar, por isso, falsas ilusões quanto à potencialidade exclusiva da educação na solução das questões sociais e econômicas.

Um projeto de educação que parte, acima de tudo, de uma “educação rural tradicional” (“arremedo e apêndice da escola urbana”) à concepção de “[...] uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. [...] educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz”. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23). Um projeto que parte de uma política pública de desprezo daqueles que vivem no e do campo, a uma política pública que respeite:

[...] todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2003, p. 31 – Caderno de Subsídios).

campo”.

³⁷ Sobre um projeto popular para o Brasil ver mais em: BENJAMIN, César. “Um projeto popular para o Brasil”. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3). p. 15-37; FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Um projeto popular de desenvolvimento nacional”. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 45-48.

³⁸ Ver mais sobre políticas públicas para o desenvolvimento da educação no/do campo em: KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.57-61; FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Políticas públicas para desenvolvimento da educação básica no/do campo”. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Por uma educação do*

Um projeto de escola rural organizada a partir de calendários, linguagens conceituais urbanas a uma escola do campo que articula em seu currículo “[...] a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência, [...] a partir das experiências dos agricultores, articulando tais experiências com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido”. (RIBEIRO, 2004a, p. 3). Reconhecendo, acima de tudo, que o campo é um espaço de vida e de cultura.

Quase dez anos já se passaram desde a primeira conferência. Inúmeros seminários e encontros foram realizados em várias regiões do Brasil. Algumas conquistas já estão sendo consolidadas na legislação, conforme Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002 que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Avanços teóricos e práticos estão demonstrados nas resoluções e publicações da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Outro passo significativo dado em julho de 2004, foi a realização da *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, com a definição de novos desafios. Conforme explicitação de Caldart (2004a, p. 15): “O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui”.

Não é propósito neste momento apresentar e/ou discutir a totalidade das questões elaboradas pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que vai desde a organização curricular da escola, da formação de professores, das metodologias, dos processos de avaliação, da concepção de educação, de campo, de desenvolvimento do campo, do trabalho camponês, até o projeto de desenvolvimento para o Brasil, da articulação do mundo rural com o urbano, passando pela reflexão dos aprendizados já colhidos em toda a trajetória do movimento, além de outras questões significativas, tampouco uma análise geral das práticas educativas desenvolvidas em centenas de escolas espalhadas pelo território nacional que de alguma forma orientam-se pelas estratégias desse movimento, mas tão somente ressaltar alguns aspectos teóricos importantes dessa trajetória histórica que colocou algo novo e significativo no cenário da história da educação brasileira, especialmente em torno da educação do campo, para, posteriormente, deter-se na análise das práticas educativas específicas desenvolvidas na Escola 29 de

Outubro.

Para isso, parto da hipótese de que, ao contrário da educação rural tradicional que dicotomiza a realidade vivida pelos camponeses e a educação a eles destinada, o movimento *Por Uma Educação do Campo*, em nível teórico e prático, articula as três dimensões da atividade humana em geral, da prática fundamental do trabalho e da prática específica da educação já referidas no capítulo anterior e que, ao articular a dimensão ontológica, gnoseológica e ético-política de forma concreta e dinâmica, estão constituindo e efetivando, com todas as contradições inerentes aos processos sociais e pedagógicos, uma proposta de educação omnilateral, criadora da vida humana, uma práxis criadora e emancipatória.

A articulação destas dimensões, no sentido que estamos explicitando neste trabalho, define o caráter educativo deste movimento. Arroyo, Caldart e Molina nos auxiliam ao conceituar a educação do campo compreendida no interior desse movimento nacional que está sendo construído:

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (conseqüentemente formadores, educativos) da dinâmica em outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

É importante ressaltar que este movimento *Por Uma Educação do Campo* não é apenas um movimento teórico, ou uma proposta política a ser implementada, ou ainda um conjunto de bons propósitos elaborados por mentes privilegiadas, mas um movimento que combina práticas educativas desenvolvidas em centenas de lugares espalhados pelo campo brasileiro e, ao mesmo tempo, a reflexão, a discussão, a elaboração teórica em torno destas práticas, realizadas pelos sujeitos envolvidos e comprometidos com esta nova proposta de pensar e fazer a educação do campo, vinculando, ao mesmo tempo, a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país e para o campo.

Uma das questões mais significativas do movimento *Por Uma Educação do Campo* é a vinculação dos conteúdos, das metodologias, da formação dos professores, da organização interna da escola, dos materiais didáticos, dos projetos político-pedagógicos,

da destinação dos recursos, à realidade específica do campo. É uma proposta que nasce do campo e para o campo, sem, entretanto, desligar-se das questões amplas da sociedade e das propostas de educação em nível nacional e geral. Levar em conta esta especificidade do campo é partir da cultura, das características sociais, dos sonhos, das angústias, dos projetos, das lutas dos que vivem no campo e do campo, não bastando apenas ter escolas *no* campo, mas construir um projeto político-pedagógico a partir e *do* campo. Trata-se de uma educação, compreendida em sentido amplo como processo de formação humana, combinando as especificidades do trabalho e da vida camponesa. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13-19; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23).

A tradicional “educação do meio rural”, historicamente existente no Brasil, sempre ignorou esta especificidade e esta vinculação com a realidade dos povos do campo. A construção de uma proposta de educação e de escola vinculada à realidade social e cultural dos camponeses leva em conta também que os processos educativos não se limitam aos espaços tradicionais de sala de aula, mas que acontecem nos movimentos sociais, no trabalho, no mundo produtivo, nas vivências cotidianas, na família, concebendo, por isso, como espaços e tempos educativos para além dos espaços e tempos determinados pela escola.³⁹ Nas palavras de Miguel Arroyo:

A escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca. (ARROYO, 1999a, p. 28).

Esta proposta que está sendo construída de educação do campo parte do pressuposto que os camponeses são, acima de tudo, sujeitos de direitos. Direitos econômicos, sociais, culturais conquistados nas lutas dos múltiplos movimentos organizados no campo. Direitos culturais significam ter uma escola que, a partir dos saberes, da história, do trabalho, da cultura e da economia camponesa, construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dos povos do campo. Uma escola que compreenda desde a educação infantil à universidade e que seja

³⁹ “[...] há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra de ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como “guardião da terra” e não apenas como seu proprietário ou que trabalha nela”. (CALDART, 2004b, p.155).

capaz de instrumentalizar teórica e praticamente esses povos a lutar e construir um novo projeto de desenvolvimento no campo. (FERNANDES, 1999, p. 65; CALDART, 2004b, p. 157).

Evidencia-se nesta perspectiva, uma nova dimensão em torno do conhecimento, do currículo e da formação dos educadores e educadoras do campo. Ao invés do conhecimento se limitar a um conjunto de teorias, fórmulas, enunciados abstratamente concebidos como válidos e universais, historicamente repassados de forma superficial pela escola rural tradicional, no interior da Educação do Campo gesta-se uma nova maneira de conceber, produzir, transmitir o conhecimento. Tendo como base a vinculação com a realidade material e social do e pelo trabalho, como vimos no capítulo anterior, manifesta-se esta atividade criadora e transformadora também no nível epistemológico. Nesse sentido, o conhecer pressupõe uma relação dialética entre sujeito-sujeito; sujeito-objeto, capaz de mútua interferência. Pressupõe, por parte do sujeito do conhecimento, a apropriação e a transformação criadora da realidade e não a mera repetição e reprodução das representações dessa realidade. (MANFREDI, 2006, p. 8).

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus em “Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo” afirma que na Educação do Campo está em curso uma nova forma de pensar o conhecimento, não se confundindo com o papel técnico instrumental historicamente dado à razão e ao conhecimento, sobretudo sob o paradigma dominante moderno. Ao vincular a emoção, a intuição e a razão, a Educação do Campo produz conhecimentos através do fazer dos seus sujeitos, refletindo e elaborando novos saberes através de sua aplicação e avaliação em sua realidade. Em suas palavras:

Os sujeitos fazem, porque sabem, e sabem, porque estão fazendo. Isso provoca efeitos na realidade porque cria as condições de, no fazer, avaliar, redefinir e construir o conhecimento. Este efeito é de grande relevância para os (as) trabalhadores (as) da terra, porque restitui a eles, primeiro, a legitimidade do seu conhecimento, segundo, o direito de avaliar esses seus conhecimentos, algo que foi completamente desconsiderado pelo paradigma da ciência moderna, que, ao produzir ciência e tecnologias congeladas, criou a necessidade de técnicos para avaliar os seus resultados. Ao destituir os sujeitos aumentou a distância entre a condição de elaboração, aplicação e avaliação. (JESUS, 2004, p. 122).

É no interior desta compreensão em torno do conhecimento que ganha uma nova perspectiva o papel da escola, desde sua concepção, articulando-se a uma reformulação de seus currículos, metodologias, didáticas, gestão, formação de professores com o compromisso ético/moral, de intervenção social e com a cultura do povo do campo. O compromisso com cada pessoa concebida em sua singularidade, com seus valores, crenças, memórias, combinando o processo de formação humana para o trabalho no campo com projetos de desenvolvimento regional e nacional. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 54).

Outra questão não menos importante em torno da escola, refere-se aos seus processos de gestão, com a incorporação no cotidiano escolar da comunidade, das famílias, dos movimentos sociais com a participação efetiva dos educandos e da comunidade nos destinos e organização da escola, construindo uma nova pedagogia escolar capaz de incorporar todos os processos e reflexões em torno do ensinar e aprender e do melhor jeito de construir os conhecimentos e aprendizados das crianças, jovens e adultos. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 56), além da democratização efetiva das escolas do campo, é necessário criar coletivos pedagógicos para pensar e repensar estas transformações em torno do universo da escola, traduzindo em ações educativas concretas.

A construção deste movimento *Por Uma Educação do Campo* combina novas formas de compreender e de implementar os processos pedagógicos nas escolas. Essa construção significa sobrepor-se à educação rural destinada aos povos do campo historicamente. Outra transformação necessária nesse processo diz respeito aos currículos escolares, compreendidos como o jeito de organizar os processos educativos no interior das escolas. Para ter na escola um centro de formação humana em todas as dimensões, para além de um simples espaço limitado de transmissão de conteúdos e conhecimentos formais, o movimento por uma educação do campo propõe transformar o ambiente educativo, incorporando os múltiplos espaços e tempos educativos, com atividades variadas, dando conta das diversas dimensões no processo de formação das pessoas. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 56-57).

Ainda em relação ao currículo da escola do campo, é necessário destacar a importância que representa ter nessa escola uma fonte de conhecimentos e informações

capazes de contribuir efetivamente com o desenvolvimento das comunidades do campo, contemplando a relação com o trabalho na terra, cultivando a identidade do campo, a cultura daqueles que vivem no campo, assim como vincular, nos conteúdos e conhecimentos trabalhados, os projetos em disputas em torno da realidade do campo e do conjunto da sociedade. (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004, p. 58).

A vinculação do cotidiano da escola à dimensão histórica dos destinos da sociedade, das escolhas, dos fins, dos valores das práticas educativas combinadas com a transformação social, expressam o compromisso ético-político da construção da Educação do Campo. Como vimos anteriormente, as ações humanas, o trabalho, assim como a educação, estão carregados de sentido, de significações, de **finalidades**. A compreensão da realidade social como resultante histórico dessas ações humanas, vincula a dimensão do conhecimento com o compromisso de intervenção e transformação da realidade das comunidades camponesas e do país. Nas palavras de Roseli Caldart, a educação do campo:

É um projeto de educação que reafirma como grande **finalidade** (*grifo meu*) da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; *que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações... (CALDART, 2004b, p. 154-155).

Para uma educação do campo que atenda aos interesses do povo do campo, além de uma escola onde moram, adequação curricular, gestão democrática e participativa da comunidade escolar, novas metodologias e processos de avaliação, faz-se necessário educadores que também vivam intensamente a cultura do campo, que sejam preparados e qualificados para dar conta desse novo processo vivido e construído a partir do campo.

Mônica Castagna Molina sintetizou, em 2002, alguns desafios aos educadores e educadoras do campo no que diz respeito ao seu processo de formação, entre os quais se destacam: necessidade permanente de formação; transformar o conhecimento em ação, contribuindo com a organização do povo que vive no campo; refletir e sistematizar pedagogicamente as experiências que estão sendo desenvolvidas no campo; consolidar

espaços de debates, de críticas e auto-críticas em torno da educação do campo, do campo e do país; fortalecer o caráter específico da educação do campo, vinculando-se ao campo como espaço de cultura, identidades, valores e construir uma relação de complementariedade com a cidade; fortalecer a educação do campo nos espaços públicos, nos sistemas de ensino como direito dos povos do campo; participar efetivamente nos debates e nas construções de políticas públicas em todos os fóruns do país em torno da Educação do Campo; lutar pela Educação do Campo desde a infância à universidade na perspectiva transdisciplinar; inserir em todas as pautas dos movimentos sociais específicos a Educação do Campo e combinar as práticas educativas internas aos espaços da escola aos movimentos sociais e culturais. (MOLINA, 2002, p. 37-43).

4.3 Escola 29 de Outubro: uma prática educativa criadora

Ao descrever e analisar as práticas educativas existentes atualmente no interior da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, parto da hipótese que essas práticas, ao vincularem-se às práticas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e ao movimento *Por Uma Educação do Campo*, são educativas porque articulam, organicamente, as dimensões ontológica, gnoseológica e ético-política. A educação torna-se, assim, criadora, transformadora, instituinte de subjetividade omnilateral na medida em que, ao contrário de efetivar-se de forma parcial, vincula, em sua concreticidade, estas dimensões fundamentais da atividade humana em geral, do trabalho e da educação, como explicitado no capítulo anterior e reforçado nas palavras de Arroyo:

Priorizar nos processos de educação escolar as relações sociais na escola pode significar que, assim como reconhecemos que o trabalho conforma e ser humano, assim o trabalho, as práticas, os rituais, na escola formam os educandos e educadores. [...] o aprendizado das relações sociais aponta para uma pluralidade de dimensões na formação do ser humano. (ARROYO, 1999a, p. 28-29).

Antes, porém, de trazer as práticas existentes na Escola 29 de Outubro, de acordo com o trabalho de campo realizado ao longo dos anos 2005 e 2006, voltemos um pouco no tempo e vejamos brevemente a trajetória histórica da construção da Escola 29 de Outubro, atentando, especialmente, a sua perspectiva pedagógica.

4.3.1 A construção histórica da Escola 29 de Outubro

Como já afirmamos anteriormente, a Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro localiza-se na sede do Assentamento 16 de Março. A sua história combina-se com a história da ocupação da fazenda Anoni, da organização das famílias assentadas e do início do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da segunda metade da década de 1980. O processo de conquista e de implantação da escola foi uma das primeiras experiências em educação do MST em acampamentos, em 1986-87. Como já foi afirmado anteriormente, o Assentamento 16 de Março é do MST e a Escola mais do que se localizar no assentamento é do Assentamento e do MST.

A Escola 29 de Outubro foi construída num processo de luta para responder a uma necessidade concreta dos camponeses acampados: o acesso ao conhecimento como ferramenta na luta pela terra e ampliação dos direitos sociais.⁴⁰ Os camponeses acampados em outubro de 1985, ao colocarem-se no caminho da luta pela sobrevivência e dignidade através de um pedaço de terra para trabalhar, perceberam também que o conhecimento também lhes havia sido expropriado e negado.

Somente uma ação capaz de acirrar as contradições sociais no campo, como referenciamos em capítulos anteriores, pode deflagrar um movimento de “negação da negação”, restituindo, a quem de direito, parte da riqueza material e imaterial socialmente construída. Ao longo da história da Escola 29 de Outubro (em 2006 foi concluído o vigésimo período letivo) transitaram por seus espaços centenas de crianças e jovens (conforme demonstração do Anexo 9) e todos ajudaram a construir as práticas pedagógicas existentes atualmente. Os atuais educandos e educandas, educadores e educadoras da Escola 29 de Outubro sintetizam um período rico de experiências, contradições e de muitos aprendizados. E são alguns desses aprendizados que buscamos identificar e analisar.

Sob o ponto de vista pedagógico, a construção histórica da Escola 29 de Outubro é resultante das experiências acumuladas e refletidas, com todas as suas contradições, ao

⁴⁰ De acordo com o levantamento realizado no trabalho de campo, 92% dos pais e mães pesquisados não ultrapassam a 4ª. série do Ensino Fundamental. Das setenta e sete famílias que fazem parte desse universo de pesquisa, apenas quatro camponesas têm curso superior e quatro camponeses e duas camponesas são analfabetos.

longo dos últimos vinte e poucos anos do MST e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, desde a segunda metade da década de 1990. Três momentos são marcantes nessa trajetória pedagógica. O primeiro foi marcado pela conquista e implantação da Escola, em 1986/87 a 1990. Nesse período não havia ainda clareza de uma concepção pedagógica do Movimento. Eram as primeiras experiências sendo construídas, num movimento de síntese, avaliação, reavaliação da antiga concepção de educação combinadas com o novo jeito de educar a partir das contribuições do MST e dos demais movimentos populares.

O segundo momento, a partir de 1990 a 1998, é marcado pela expansão da Escola, em vista da organização e consolidação do Assentamento 16 de Março e dos demais assentamentos resultantes da ocupação da fazenda Anoni, em que a Escola, através do processo de nucleação das escolas do campo, passou a atender os estudantes de 5^a. a 8^a. séries das demais escolas dos outros assentamentos da região. O que caracterizou esse período foi a elaboração e organização coletiva do MST em torno das questões pedagógicas. A Escola 29 de Outubro, através de suas experiências pedagógicas, de suas educadoras, educandos (as) e comunidade participou ativamente desse processo de elaboração nacional, contribuindo na apresentação e discussão de propostas ao Movimento.

Por fim, o terceiro momento caracteriza-se pela consolidação da proposta pedagógica do MST e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. De 1999 até os dias atuais, são implementadas na escola as práticas educativas construídas pelos aprendizados históricos desses movimentos sociais. Entre os anos de 1999 e 2000 aconteceu na Escola 29 de Outubro uma reformulação pedagógica em que foi reconstruído o seu Projeto Político Pedagógico (em vigor), incorporando estes aprendizados.

A partir de 2001 e 2002 em diante, novos conceitos e concepções são assumidos, especialmente em torno da avaliação, da organização em ciclos e não mais em séries, do processo de formação específica para os educadores (as) do campo, da elaboração dos projetos de pesquisa no terceiro ciclo... De forma geral, mudou-se estruturalmente a escola, porque o que importa é *não ter medo de mudar*.

No início, a gente trabalhou muito os textos daqueles livrinhos da educação do campo, a gente leu em grupo de professores e debateu, mas a gente já está aplicando isso a tempo, são coisas que a gente foi criando aos poucos e incorporando estas mudanças, a gente mudou na estrutura da escola, e acho que é por aí. Na estrutura que é formada a maioria das escolas não tem como avançar, porque sem mudar a estrutura, tu avança o individualismo dentro da escola, mas no momento que tu muda a estrutura, tu vai mudar o jeito de pensar formas diferentes de trabalhar com o educando. Esta mudança de estrutura é esta questão da organização dos educandos em núcleos, é esta questão das oficinas também que foi muito bom, a forma de todas as disciplinas terem o mesmo tempo de aula. Então estas coisas mudaram, as nossas reuniões mudaram nesta questão do colegiado. Essas coisas que a gente tenta, mas o que importa é inovação, sempre tentar mudar, buscar coisas novas, não ter medo de mudar. (Educadora, 47, janeiro/2006).

O período de coleta de dados de nossa pesquisa combinou com este último momento vivido na Escola, sobretudo as práticas e experiências educativas desenvolvidas durante o ano letivo de 2006, como veremos logo em seguida.

4.3.2 A organização pedagógica da Escola 29 de Outubro

A Escola 29 de Outubro está situada no campo e é resultado da luta pela terra inserida nos movimentos populares, sobretudo em torno do MST. A organização de seu projeto político pedagógico, em vigor desde 2001, foi pensada e construída de acordo com a realidade do campo, com a participação de toda a comunidade dos camponeses assentados. O projeto pedagógico da Escola foi elaborado com o estudo e a análise dos educadores e educandos levando-se em conta a realidade na qual está inserida.

Compreendemos que a educação não transforma a sociedade, mas transforma os sujeitos e serão estes que enquanto classe poderão modificar o seu cotidiano e a sociedade como um todo. Pensamos por isso na função social da escola e isto só terá sentido se pensarmos um projeto educacional para o campo. (Educadora, 43, janeiro/2006).

O projeto pedagógico da Escola expressa uma compreensão em relação aos educandos que os vincula a um processo de formação individual, como sujeitos autônomos capazes de interferir e inserir-se na luta por um projeto social:

[...] queremos educandos cidadãos, sujeitos de sua própria história, ativos e participantes na construção do destino do país, lutando por seus direitos à terra, moradia, alimentação, saúde, educação, emprego e lazer. Que com organização e respeito pensem e expressem seus interesses e sonhos. Que interfiram nas decisões que lhes dizem respeito. Enfim seres autônomos pensantes com sensibilidade e amor pela natureza e pelos outros. (REGIMENTO ESCOLAR, 2001, p. 06).

A Escola 29 de Outubro, ao localizar-se num espaço territorializado pelo MST, não deixa de lado o que está sendo vivido e construído pelos seus integrantes. Por isso, a sua proposta pedagógica é pensada a partir desta realidade e busca implementar a proposta metodológica e a concepção de escola construída e vivida pelos assentados do MST e pelo movimento construído em torno da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Isso porque o Movimento tem uma pedagogia, através da qual vem formando historicamente o sujeito social Sem Terra e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele participam. O princípio educativo principal é o próprio Movimento. (CALDART, 2000, p. 199-254). Olhar para esta pedagogia do Movimento ajuda a compreender e a avançar as experiências de educação e de escolas vinculadas ao MST. “É do processo de formação dos Sem Terra que buscamos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da escola”. (REGIMENTO ESCOLAR, 2001, p. 08).

Outra questão fundamental presente no Projeto Político Pedagógico da Escola 29 de Outubro diz respeito às concepções, aos processos de formação e as atividades dos educadores e educadoras. Todas estas questões estão vinculadas às práticas do MST, extraíndo delas as lições de pedagogia que permitem fazer e transformar em cada escola, o movimento pedagógico que forma a identidade dos seres humanos, comprometendo-se com a pedagogia **da escola do campo**, integrando-se no processo ensino-aprendizagem e desenvolvendo ações que levem o educando a sua formação integral. Constitui-se, dessa forma, a identidade dos educadores/educadoras, com as seguintes características:

- Ser educador do Movimento Sem Terra é ser antes e sempre um educando;
- Ser educador do Movimento é reconhecer-se como Sem Terra;
- Ser educador do MST é ter o Movimento como referência;
- Ser educador do MST é saber-se um educador do povo;
- Ser educador do Movimento é ver os educandos como seres humanos;

- Ser educador do MST é ser exemplo da prática de valores que libertam;
- Ser educador do Movimento Sem Terra é estudar muito;
- Ser educador do Movimento é aprender a educar através de uma coletividade;
- Ser educador do MST é saber construir o ambiente educativo;
- Ser educador do Movimento é fazer a escola do povo Sem Terra;
- Ser educador do MST é saber fazer na escola um lugar de aprender, com jeito de povo, de utopia, de revolução. (REGIMENTO ESCOLAR, 2001, p. 11).

A integração a esses propósitos dos professores que atuam na Escola 29 de Outubro é marcada por um processo de formação, discussão e incorporação nas atividades pedagógicas cotidianas, uma vez que apenas duas educadoras, de um total de dezessete, permanecem na Escola desde o início de sua fundação em 1987, porque são assentadas do MST. Os demais educadores/as, vindos de outras localidades e concepções pedagógicas diferentes vão aos poucos inserindo-se na dinâmica construída na escola ao longo do anos, não sem conflitos e rupturas.

Até agora tivemos uma professora que não quis permanecer aqui na Escola. Foi na época de elaboração da atual proposta pedagógica. Disse que não se adaptou e que não se sentia bem aqui. Mas as demais permanecem e já tem uma boa trajetória. Hoje, mais do que outros tempos onde as brigas eram maiores, a caminhada já está mais segura e não muda tanto, então. A escola já tem uma dinâmica própria e só o que fazemos é ir melhorando e corrigindo aquilo que o coletivo acredita que precisa mudar. (Educadora, 47, janeiro/2006).

Faz pouco tempo que estou aqui na Escola, só uns dois anos e venho todo dia de carro de outra cidade. No início foi até um choque, porque vim direto da universidade onde fiz pedagogia. Não sabia bem lidar com as situações concretas dentro da escola e da sala de aula. Tive bastante apoio e hoje me sinto bem aqui. Outra coisa são os alunos que aqui chamamos de educandos, tive também de ir incorporando essas novas linguagens, porque dá a impressão que até a cultura aqui é diferente, não só na escola, no todo estou falando, e isso gera confusão e conflito às vezes, mas penso que estou conseguindo fazer um bom trabalho. (Educadora, 25, abril/2006).

O relacionamento dos educadores/as com os educandos/as é outra particularidade no processo de formação e desenvolvimento das práticas educativas no interior da Escola 29 de Outubro.

O único educador aqui sou eu. Parece meio estranho ser chamado de educador uma vez que sou funcionário e lido com a horta, com os consertos, com a limpeza do pátio, com os banheiros, luz elétrica e tudo o que aparece e que seja mais fácil de fazer. Essa gurizada não é fácil. Não que sejam mal-educados, mas pra manter eles fazendo bem feito as coisas tem que conversar muito. Se não for com muita "lábria" eles te deixam tu sozinho fazendo as coisas e vão jogar bola. Já tô na escola há mais de sete anos e gosto muito daqui. É bom pra gente também esse tipo de serviço que faz com a piaçada, a gente ensina um pouco, briga também né, mas vai aprendendo coisa nova que eles trazem da sala de aula. (Educador, 42, julho/2006).

Em relação ao processo de formação docente, atualmente, não há, por um lado, uma formação específica em relação ao MST ou a outros movimentos sociais. São divulgados nas reuniões da Escola os cursos e atividades de formação que acontecem na região, desde as promovidas pela Secretaria Estadual de Educação, através da 7ª. Coordenadoria Regional de Educação, em Passo Fundo, até os promovidos pelo Setor de Educação do MST da Regional de Sarandi. Não há, entretanto, integração organizada pelo coletivo da escola em processos de formação específica sobre a realidade do campo e dos movimentos sociais.

Por outro lado, internamente à Escola, acontecem momentos sistematizados de formação pedagógica para dar conta dos desafios que fazem parte de uma escola do campo. São realizadas reuniões semanais para discutir o andamento geral da Escola e a formação dos educadores para adequar os conteúdos, metodologias e concepções à realidade vivida pelos educandos/as. Uma das principais questões no processo de formação docente diz respeito a forma de como incorporar no currículo, as questões específicas da realidade do campo.

[...] estamos nos questionando bastante ultimamente. Por exemplo, dentro das aulas de matemática. Nós estávamos olhando a prova do ENEM e outra prova que teve anterior, e a nossa matemática está bastante distante da realidade, nós não estamos conseguindo trazer, nós ainda nos prendemos no X e Y, naquelas expressões. A dificuldade nossa é como adaptar estas expressões para nossa realidade. Mas todo momento e toda vez que a gente consegue trazer custo e produção, por exemplo, questionar eles desde a batata-doce, a mandioca, os ovos, a galinha, o leite, a nata, que tudo isso para cidade é custo e para nós é fruto do trabalho, é um processo de discussão e formação nossa também. (Educadora, 43, janeiro/2006).

Essa questão de desenvolvimento do currículo é bastante complexa, uma vez que se trabalha, em torno das disciplinas específicas, conteúdos historicamente ensinados e transmitidos, não poucas vezes sistematizados em livros didáticos e que, ao vislumbrar-se

para uma nova perspectiva, exige-se alteração e aprofundamento desde a escolha desses conteúdos, a ampliação para outros e novos conhecimentos e práticas, até novas formas metodológicas de se trabalhar as especificidades das disciplinas escolares. “O que tem ajudado aqui na Escola são as oficinas e as práticas de agricultura familiar para escolher bem o que vamos trabalhar em nossas disciplinas”. (Educadora, 32, junho/2006).

4.3.3 Princípios sustentadores da Escola 29 de Outubro

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, a Escola sustenta-se em torno de alguns princípios sobre os quais se estrutura (seu organograma), se organiza (seu currículo, avaliação, horários...) e atua (suas práticas pedagógicas): educação de qualidade para todos; compromisso com a educação básica do campo; educação direcionada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que cultiva os valores humanistas; educação para o trabalho e para a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana e para a transformação social. O seu lema é: “Da terra brota uma escola em movimento” e objetiva produzir a consciência da necessidade de aprender e participar no processo educativo de forma organizada, unindo a teoria e prática no processo do conhecimento. (REGIMENTO ESCOLAR, 2001, p. 05).

Ao explicitar em seus princípios os maiores compromissos da Escola 29 de Outubro, os educadores (as), educandos (as) e a comunidade assumem, no plano teórico e reflexivo, uma compreensão de educação que se vincula organicamente às práticas sociais dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, especialmente ao afirmar o compromisso com a educação básica do campo e a educação para o trabalho e para a cooperação. Uma segunda dimensão desta compreensão de educação é a concepção de educação como formação e transformação humana, unindo a teoria e a prática no processo do conhecimento. Por fim, estão presentes nestes compromissos, as finalidades das práticas educativas, ao vincularem-se a um processo organizado de transformação social.

Em torno desses princípios, há um processo de constituição de uma identidade da Escola 29 de Outubro, manifestada desde as práticas cotidianas e também presente na construção de seus símbolos. Como podemos perceber, pelas duas imagens abaixo, está

muito presente na Escola um sentimento e uma expressão de pertença a um coletivo social, a um projeto de escola, de sociedade, de organização em torno da ação coletiva dos movimentos sociais.

Figura 03



Símbolo da Escola 29 de Outubro

Figura 04



Fachada da Escola 29 de Outubro

4.3.4 As instâncias internas da Escola 29 de Outubro

A organização interna da escola, o seu organograma, tem na Assembléia Geral, formada pelo Conselho Escolar, o Círculo de Pais e Mestres e os Núcleos de Base o seu órgão máximo de elaboração de propostas e de decisão pedagógica e administrativa. A direção é formada em forma de colegiado. Uma equipe de educadores/as dividem as tarefas e implementam as decisões da assembléia geral. Além desta estrutura, fazem parte do organograma da escola a coordenação dos núcleos de base e os próprios núcleos de base. Todos os educandos participam de um núcleo de base, divididos, em 2006, em sete núcleos pela parte da manhã e sete no turno da tarde. Os educadores da escola (professores e funcionários) também participam desses núcleos.

[...] claro que há também a participação dos educandos fora da escola, mas uns fora da escola tem mais participação do que os outros, mas a gente trabalha dentro da escola e tenta incluir todos, incluir todo mundo a pensar esta participação, esta organização e a gente faz através dos núcleos, da pesquisa, de trabalhos de oficinas com temas diversos, através de teatros, através de jogos... estes tipos de coisas, e de também de participar da comunidade. (Educadora, 37, junho/2006).

A Assembléia Geral, realizada no início de cada ano letivo, tem como principais funções a aprovação dos planos administrativos e pedagógicos; a avaliação do projeto político pedagógico; a aprovação do colegiado e dos assuntos de ordem geral e a aprovação da avaliação da atuação de cada componente do colegiado. O colegiado por sua vez, é definido e aprovado em assembleia geral com representação de três educadores (as), dois coordenadores de núcleo de base representando os educandos e por uma educadora funcionária. O colegiado é responsável para pôr em prática as definições da assembleia geral, acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, distribuir as tarefas aos educadores e educandos, manter o vínculo com a comunidade e órgãos governamentais, comprometer-se com o processo democrático da escola.

Os núcleos de base são pequenos grupos de educandos e educadores que discutem, planejam, executam e avaliam suas atividades durante todo o ano letivo. Esses núcleos desenvolvem um importante papel de formação de lideranças, a auto-avaliação individual e coletiva, o planejamento das atividades pedagógicas e administrativas da escola, a promoção do ambiente educativo da escola, o planejamento das místicas e momentos culturais durante as principais atividades durante o ano e, acima de tudo, são grupos de trabalho com atividades educativas práticas organizadas no interior da escola para dar conta de todos os seus setores.

O Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres, constituídos na assembleia geral realizada anualmente, têm como principais prerrogativas o intercâmbio Escola/Comunidade, através da participação nas assembleias e reuniões. Além disso, acompanham a implementação do Projeto Político Pedagógico, aprovam a busca e a aplicação de recursos financeiros, aprovando e assinando a prestação de contas da Escola.

Ainda em relação aos órgãos de organização interna da Escola, participam, individualmente, os pais e/ou responsáveis dos educandos (as) para acompanhar o desenvolvimento de seu filho (a) nas atividades pedagógicas da Escola. Os pais são convidados a participar das Assembleias Gerais que definem as demais instâncias deliberativas da Escola. Além disso, trimestralmente, são realizadas as avaliações dos educandos (as) pelos educadores (as) e os pais ou responsáveis são convidados a virem à Escola para receberem e discutirem os pareceres avaliativos de seus filhos, com a presença

destes. A partir disso, são assumidos compromissos de rendimento, aprendizagem, de interação social, de realização de atividades práticas e de novos comportamentos entre educandos (as), pais e educadores (as).

Talvez esse seja o momento mais difícil de nós aqui na Escola. O momento de avaliar e dizer aos pais como está o seu filho. No início eu não estava acostumada porque na minha escola lá em Ronda Alta não fazemos esse processo. A gente ficava um pouco constrangida de dizer para os pais aquilo que os filhos deveriam melhorar e também dizer dos problemas, que a gente sabe, que muitos vem com esses problemas de casa. Com o tempo, penso agora, que é uma coisa muito boa, porque faz com que se pegue todos juntos. Todo mundo sabe o que cada um deve melhorar. Na próxima avaliação já se vê a diferença. (Educadora, 33, julho/2006).

E em relação aos educandos (as), o Projeto Político Pedagógico estabelece que o seu principal compromisso é integrar-se no processo de aprendizagem, participando das atividades teóricas e práticas desenvolvidas em torno do currículo, organizar-se nos núcleos de base e cultivar os valores para a formação integral do ser humano. (REGIMENTO ESCOLAR, 2001, p. 10).

4.3.5 A organização por ciclos de formação

Uma das alterações ocorridas na compreensão e nas práticas educativas da Escola 29 de Outubro foi, a partir do ano letivo de 2002, a organização dos educandos (as) por ciclos de formação e não mais por séries. Na concepção dos ciclos de formação, o sujeito se constrói num processo gradativo em todas as suas dimensões, acontecendo a formação e a mudança (psicológica, psicomotora, social, de aprendizagem, assimilação, abstração...) ao mesmo tempo. Os educandos (as) aprendem de diferentes formas em diferentes tempos, pois o desenvolvimento humano não se dá de forma linear, mas de forma cíclica.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola 29 de Outubro, nos ciclos de formação são considerados os diferentes ciclos de desenvolvimento do ser humano, não excluindo o estudante de seu processo de formação. O educando avança conforme sua idade e aprendizagem necessárias para cada etapa. No decorrer do ano letivo, através da avaliação descritiva, com relatórios trimestrais, os educadores da turma acompanham o desenvolvimento de cada educando em várias dimensões, especialmente em torno dos seguintes critérios: aprendizagem e desenvolvimento intelectual (conteúdos curriculares),

interação social, realização e envolvimento nas atividades práticas dos núcleos de base e outros fóruns da Escola, disciplina e criatividade.

A organização dos ciclos inclui a Educação Infantil (primeiro ano do primeiro ciclo); respeita o desenvolvimento e formação integral do educando, considerando a sua idade, o seu ritmo, a sua cultura, a sua história, a sua diversidade e as suas necessidades individuais. A divisão dos estudantes obedece à seguinte ordem;

1º Ciclo: 06, 07 e 08 anos -----1º, 2º e 3º anos, respectivamente;

2º Ciclo: 09, 10 e 11 anos -----1º, 2º e 3º anos, respectivamente;

3º Ciclo: 12, 13 e 14 anos -----1º, 2º e 3º anos, respectivamente.

Para cada ciclo correspondem determinados objetivos a serem atingidos, de acordo com as principais características do desenvolvimento humano. No primeiro ciclo cabe desenvolver a socialização do educando, respeitando o desenvolvimento da formação humana na infância, enfatizando o trabalho coletivo com ações reais e concretas, oferecendo condições de desenvolver a capacidade de observação e descrição para chegar ao processo de alfabetização.

No segundo ciclo, o objetivo é desenvolver a socialização do educando respeitando o desenvolvimento humano na pré-adolescência, oportunizando ações que ampliem o processo de alfabetização para as diversas áreas do conhecimento, criando condições de análise, sistematização, conceitos culturais, organização de atividades, seqüência lógica, operações concretas, observação, raciocínio e pensamento crítico, a fim de tornar-se consciente e sujeito das regras sociais do mundo em que vive.

Por fim, no terceiro ciclo, cabe desenvolver a socialização do educando respeitando o desenvolvimento humano na adolescência, propiciando a formulação dos valores, da capacidade de síntese, experimentação, interpretação própria, elaboração de conceitos, avaliação de ideologias, possibilitando ao pensar para além do mundo real e do mundo presente, no interior de um processo de cooperação recíproca e de aprofundamento das áreas do conhecimento.

Ainda em relação aos ciclos, no início de cada ano, depois da Assembléia Geral, os estudantes de cada ano, no interior de seu ciclo, se reúnem para se organizar e planejar as principais atividades do ano, especialmente a divisão e a escolha nos núcleos de base em que cada um vai participar. Ao ser um dos primeiros momentos de encontro entre os membros da turma é realizada uma discussão sobre a identidade do grupo. Geralmente se dá esta escolha em torno de uma idéia forte que orientará a atuação da turma durante o ano letivo. A partir dessa escolha, todos passam a se identificar com este nome coletivo e não apenas primeiro, segundo ou terceiro ano do ciclo um, dois ou três. Em 2006, foram escolhidos os seguintes nomes:

I CICLO

1º Ano: “Os Cravinhos”

2º Ano: “Os Criativos”

3º Ano: “A Natureza”

II CICLO

1º Ano: “Estudando pra valer”

2º Ano: “Turma da paz”

3º Ano: “Estudantes em ação”

III CICLO

1º Ano: “Sempre unidos”

2º Ano: “Buscando o conhecimento”

3º Ano (a): “100% estudo”

3º Ano (b): “Os fenomenais”

Outra alteração que acompanhou a implementação dos ciclos de formação foi a mudança dos critérios e da forma de realização da avaliação, agora denominado de “avaliação emancipatória”. De acordo com as prerrogativas do Projeto Político Pedagógico da Escola, de 2001 em diante, a avaliação é um processo de acompanhamento contínuo, levando-se em conta os ritmos das fases do desenvolvimento de cada educando (a), considerando as dimensões básicas do crescimento da pessoa humana: a formação do caráter; o domínio dos conhecimentos gerais, envolvendo o desenvolvimento intelectual no

desempenho das práticas que integram o currículo e o desenvolvimento de responsabilidades. Os instrumentos para efetivar a avaliação são variados e flexíveis, de acordo com as discussões dos coletivos da escola. O registro é feito através de relatório e não mais através de notas (avaliação qualitativa e não mais quantitativa).

Como relatado anteriormente, a avaliação é realizada a cada três meses, sendo que, após os pareceres dos educadores (as), os educandos acompanham a divulgação no colegiado, podendo, se for do interesse do estudante, contestar o seu relatório encaminhando solicitação ao colegiado e, posteriormente, à assembléia geral da comunidade escolar.

A partir desta nova abordagem da avaliação, alteraram-se também vários conceitos tradicionais nos processos de avaliação. Além da avaliação qualitativa (relatório e não mais em forma de notas), as palavras *aprovado* e *reprovado* deixaram de ser utilizadas. Ao invés de *aprovado*, o estudante é *promovido* ao ano seguinte no interior do ciclo ou *promovido* à mudança de ciclo, dependendo de sua situação no início de cada ano letivo e, ao invés de *reprovado*, o estudante é *retido* (não-promovido) no mesmo ano do ciclo.

O funcionamento desse sistema se dá da seguinte forma: no interior de cada ciclo (três anos), ao final de cada ano, é realizada uma avaliação de todo o ano letivo, considerando-se as avaliações trimestrais realizadas durante o período e, se o estudante não obtiver promoção direta ao ano seguinte do ciclo, ele, mesmo participando normalmente do próximo ano de seu ciclo, fica *retido* na turma de progressão, participando de aulas suplementares no turno inverso de sua turma normal. A cada trimestre é realizada uma avaliação desses estudantes da turma de progressão para verificar se já estão supridas as lacunas de aprendizagem, de socialização, de envolvimento nas práticas escolares, podendo avançar para o ano seguinte a qualquer momento, desde que apresente condições de continuar os estudos normalmente.

Nesse caso, o educando deve estar ciente e em concordância com sua progressão com o sistema de avaliação implementado pelos seus educadores (as) e pelo colegiado da escola. Apenas no terceiro ano de cada ciclo, o estudante pode ficar retido no mesmo ciclo,

não podendo avançar para outro, caso não esteja em condições de fazê-lo de forma satisfatória, conforme a avaliação de seus educadores.

Figura 05



Turma de progressão do II Ciclo 2006

Figura 06



Sede do “Grupo de Teatro Arte do Campo”

A implementação desse processo de avaliação na Escola 29 de Outubro não se deu, nos últimos cinco anos, sem conflitos, inicialmente entre a própria equipe de educadores (as) no processo de discussão, convencimento e implementação da proposta e, posteriormente, no processo de apresentação e efetivação da proposta junto aos pais e à comunidade escolar.

Ao não ser mais por nota, cada professor emite um parecer da sua disciplina, de cada educando e esse parecer é discutido no conselho de classe. Cada educador, educadora coloca como cada educando é na sua disciplina e acrescentamos o que cada um vivencia. Daí tem a monitora da escola que também acrescenta as atitudes deles com relação aos colegas e educadores, antes da aula, no recreio, no intervalo. Então todos participam do conselho de classe, depois tem um grupo que elabora um texto, o relatório deles, a cada a cada trimestre. E é com base neste relatório que o educando permanece no ciclo ou avança. (Educadora, 47, janeiro/2006).

No início desse nosso sistema deu uma certa confusão. Nem nós educadores entendíamos bem como ia se desenrolar essa avaliação. Mas a maioria decidiu assumir essa nova forma de avaliação, apesar da inexperiência. Aos poucos fomos adequando, porque dar uma nota e deixar pra secretaria somar e dividir e ver colocar no mural pra ver quem passa ou roda é mais cômodo. Dar um parecer por escrito de cada educando dá bastante serviço. (Educadora, 38, julho/2006).

Sob a perspectiva do rendimento escolar, demonstrado em números, apesar de

seu caráter extremamente frágil ao ser concebido em si mesmo,⁴¹ também houve uma alteração significativa quanto ao número de “aprovados”, “reprovados”, “evadidos” e “transferidos”, proporcionalmente ao número total de educandos ao longo da trajetória pedagógica desenvolvida no interior da Escola.

Em 1987, apenas 51% do total de educandos foram aprovados; em 1990, foram 53%; em 1994 há uma alteração significativa dos indicadores e 70% foram aprovados; em 1998 esse índice passou para 78%, em 2002 para 82% e em 2006, o índice de promoção chegou a 93% do total de educandos. Em relação aos “reprovados”, em 1987 o índice foi de 22%; em 1990 foi de 17%; em 1994 foi de 15%; em 1998 houve uma diminuição significativa e o índice chegou a 8%; em 2002 foi de 9% e em 2006 o índice de “retidos” chegou a 4% do número total de educandos.

Em relação à evasão escolar, igualmente houve uma diminuição qualitativa ao longo da trajetória da Escola 29 de Outubro. Em 1987, o índice de evadidos chegou a 27% do total de alunos matriculados; em 1990 o percentual foi de 18%; em 1994 o índice baixou para 9%; em 1998 o percentual foi de 5%; em 2002 foi de 3% e em 2006, a evasão ficou abaixo de 1%, com apenas uma desistência de um universo de cento e quatorze estudantes.⁴²

4.3.6 A organização curricular da Escola 29 de Outubro

A organização curricular da Escola 29 de Outubro, considerando os aspectos legais, tem um conjunto de disciplinas chamadas de Núcleo Comum: Língua Portuguesa e Literatura, Ciências (Física, Química e Biologia), História e Geografia, Educação Artística, Matemática, Ensino Religioso e Educação Física e a parte diversificada: Oficina de Práticas, Práticas de Agricultura Familiar e Língua Estrangeira (Inglês), totalizando

⁴¹ É preciso levar em conta, sobretudo a partir da década de 1990 em diante, as inúmeras ações e estratégias do governo federal, em vista de acordos com organismos internacionais, de implementar um sistema de ensino, especialmente na educação básica, que facilita a progressão automática dos estudantes, diminuindo artificialmente determinados indicadores da educação nacional. Ver mais em: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003 e SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 3. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2000.

⁴² Os dados completos dos indicadores da Escola 29 de Outubro podem ser conferidos no Anexo 9.

duzentos (200) dias letivos no ano, com oitocentos (800) horas/aula/ano. (REGIMENTO ESCOLAR, 2001, p. 17).

Duas questões fundamentais existentes na Escola 29 de Outubro, incluídas na sua organização curricular, dizem respeito à organização das atividades práticas (as oficinas) e as atividades desenvolvidas nos núcleos de base, os núcleos de trabalho, com a disciplina de Prática de Agricultura Familiar. Em relação às oficinas, todas as quartas-feiras, depois do recreio (chamado na escola de 2º tempo), são destinadas duas (02) horas/aulas para a realização dessas atividades.

Em 2006, o primeiro e o segundo ciclos tiveram aulas pela parte da manhã e em cada ciclo foram organizadas oficinas com uma disciplina por semana. Participavam todos os educadores (as) que trabalham com esses ciclos. São preparadas dinâmicas diferenciadas para combinar um trabalho teórico com atividades práticas, incluindo, nesse ponto, a organização do grupo de teatro da Escola. Em cada oficina fica um educador (a) responsável para preparar o trabalho, mas todos participam, contribuindo com os conhecimentos de sua disciplina, relacionando-os com aquilo que está sendo realizado coletivamente. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados por todas as disciplinas. O terceiro ciclo, por sua vez, teve aulas no período da tarde e, como o número de educandos (as) é maior, foram realizadas as oficinas separadas por ano no interior do ciclo.

Sobre a organização dos núcleos de base, ou também chamados núcleos de trabalho, depois da escolha dos participantes, dos coordenadores e secretário no início de cada ano letivo, com a participação também dos educadores, cada núcleo fica responsável por desenvolver determinadas atividades escolhidas no planejamento da Escola na Assembléia Geral e, também, internamente ao núcleo na primeira reunião de cada ano. Os núcleos de base dividem as inúmeras tarefas para construir os diversos ambientes educativos na escola, desde a sala de aula, o pátio, as quadras de esportes, a horta, cuidando da limpeza, da ornamentação e embelezamento da escola, da produção de verduras, da plantação de árvores...

Figura 07



A horta (estufa) cultivada pelos educandos

Figura 08



A quadra de esportes

É importante ressaltar que esta organização da Escola por núcleos de trabalho tem, como pressuposto teórico, a concepção do trabalho como princípio educativo, não que apenas essa forma de organização dê conta desse princípio, mas é uma maneira de concretizá-lo na medida em que, ao desenvolverem essas atividades práticas, os educandos/as interiorizem novos comportamentos e valores. *“Essas atividades em torno dos núcleos queremos que eles (educandos) valorizem a escola e o próprio trabalho da mãe e do pai em casa... na questão da limpeza, da organização, da plantação...”*. (Educadora, 43, janeiro/2006).

Em 2006, foram organizados cinco núcleos de base no turno da manhã, com a participação dos estudantes do I (17 educandos) e II (24 educandos) ciclos. No início do ano letivo foi eleita uma coordenação e também escolhido um nome próprio para identificar o núcleo. Núcleo de Base 1: Lixo – “Uma escola sempre limpa é a nossa união”; Núcleo de Base 2: Esporte – “Esporte é vida”; Núcleo de Base 3: Flores – “Cuidar das flores”; Núcleo de Base 4: Salas de aulas – “Os trabalhadores” e Núcleo de Base 5: Árvores – “Plantando árvores”.

Em todas as sextas-feiras, no segundo tempo (depois do recreio), os grupos se encontram, fazem a chamada individualmente, definem as tarefas e decidem quem vai

fazê-las. A cada três meses é realizada uma avaliação em que cada um é avaliado individualmente para ver como está dentro do grupo, assim como é avaliado o cumprimento das tarefas e do papel que foi desempenhado pela coordenação e secretaria do grupo. Em todas as reuniões são realizadas atas que ficam arquivadas junto à secretaria da Escola. Em todos os anos, os educandos (as) trocam de núcleo e trocam também os coordenadores (as) e os secretários (as).

Em relação aos aprendizados desse trabalho desenvolvido nos núcleos de base e o significado para os educandos/as dessa forma de organização das práticas educativas na escola, pode ser percebido pelos seus depoimentos.⁴³

Eu cheguei aqui na escola e não sabia como era plantar uma flor, se ía adubo ou não, por exemplo, e agora aprendi. Não gostava de sujar as mãos na terra. Achava sujo. Aqui nós aprendemos a trabalhar e mexer com a terra, assim pega mais prática. Quem chega aqui na escola e não sabe capinar, vai aprender... (Educanda, 11, depoimento julho/2006, participa do Núcleo de Base 3).

Eu gosto dos núcleos porque a gente aprende a trabalhar e a cuidar daquilo que é da gente. E todos fazem tudo. Não tem essa de ficar escondido. Alguém sempre vai te achar, porque sempre também tem avaliação. Só depois de feito as tarefas é que a gente brinca. (Educando, 10, depoimento julho/2006, participa do Núcleo de Base 4).

Outra atividade desenvolvida nos núcleos de base são as discussões sobre a participação nos órgãos de coordenação da comunidade e na participação das reuniões do MST. Em 2006, todos os núcleos de base elegeram um representante e depois, em assembléia geral da escola, foram escolhidos dois educandos para representar a Escola junto à coordenação da Comunidade do Assentamento 16 de Março. Nos outros anos, dois educadores representavam a Escola junto à Comunidade. Também é discutida nos núcleos de base a participação nos Encontros dos Sem Terrinha. São debatidos os assuntos que vão fazer parte da pauta do Encontro e depois é organizada a participação de quem quiser e puder ir.

A formação de lideranças é outro aspecto significativo desenvolvido pelos núcleos de base. Aprender a coordenar reuniões, fazer avaliações coletivas, distribuir tarefas...

⁴³ Em julho de 2006, realizei uma reunião com cada núcleo de base individualmente e uma reunião com as coordenações e secretarias de todos os núcleos, além das leituras das atas dos núcleos junto à secretaria da Escola.

desde oito, dez anos vai constituindo processos de interação com os outros, de compromisso que se reflete na aprendizagem e desenvolvimento geral dos educandos da Escola 29 de Outubro.

Com os núcleos a gente faz mais do que se fazia, aprende mais. A gente estuda e trabalha e sempre coisas novas. Aprender a ser coordenador está sendo mais difícil de todas as matérias da sala de aula. É bom aprender a distribuir tarefas, fazer avaliação... mas o coordenador tem que ser o primeiro a fazer bem as coisas, senão depois vem avaliação negativa. A gente aprende até a mandar, mas se não fizer e pegar junto não adianta nada, todo mundo cai em cima da gente... (Educando, 12, depoimento julho/2006 participa do Núcleo de Base 2).

Em relação ao III Ciclo (73 educandos/as), em 2006, com aulas pela parte da tarde, foram escolhidos oito (8) núcleos de base, formados por pré-adolescentes e adolescentes entre doze (12) e quinze (15) anos. O terceiro ciclo combina as atividades dos núcleos de base (Oficinas Práticas) com os grupos de pesquisa (Práticas de Agricultura Familiar). Sobre os núcleos de base, a divisão dos estudantes se deu nos seguintes setores, com os seus respectivos nomes: Núcleo de Base 1: Gramado – “Cultivando o gramado”; Núcleo de Base 2: Esporte – “Os esportistas”; Núcleo de Base 3: Corredores e banheiros – “Curtindo uma limpeza”; Núcleo de Base 4: Flores – “Flores bem cuidadas”; Núcleo de Base 5: Mural – “Sempre informando”; Núcleo de Base 6: Salas de aula – “Sempre limpo”; Núcleo de Base 7: Horta e estufa – “Plantar hoje para colher amanhã” e Núcleo de Base 8: Reflorestamento – “Árvores reflorestadas no colégio e na comunidade”. Os núcleos foram acompanhados por uma educadora e realizaram as suas atividades nas sextas-feiras, no segundo tempo.

4.3.7 A produção do conhecimento na Escola 29 de Outubro

Além dos Núcleos de Base, os educandos/as do terceiro ciclo organizam-se nos Grupos de Pesquisa. Esta prática de realização de pesquisa faz parte das atividades das “Práticas de Agricultura Familiar” presentes no currículo como “Parte Diversificada” com duas horas semanais. Apesar de ser somente os educandos do terceiro ciclo que realizam esta atividade de pesquisa, a partir da decisão das temáticas em Assembléia Geral no início do ano letivo, a Escola no seu todo se volta para esses eixos orientadores das atividades complementares, como, por exemplo, as oficinas interdisciplinares que acontecem todas as semanas.

As pesquisas estão acontecendo na Escola desde 2003 e são acompanhadas pelos educadores (as) que cumprem o papel de orientadores na elaboração do projeto e na sua implementação durante o ano. Em 2006,⁴⁴ foram aprovados, em assembléia geral, oito (08) temas de pesquisa de interesse dos educandos. Os principais eixos orientadores da pesquisa foram os seguintes:

Tema 1: Reflorestamento (mata), incluindo reflorestamento no espaço da escola e da comunidade; preparação dos locais a serem observados e cultivados/plantados e os cuidados no processo de preservação e plantio;

Tema 2: Espécies de animais e sua reprodução, incluindo os animais presentes no assentamento; os processos de reprodução e inseminação artificial e estudo de consangüinidade dos animais;

Tema 3: Alcoolismo, incluindo as causas e conseqüências para o organismo e o ambiente familiar; depoimentos de pessoas envolvidas e palestra de profissional da saúde;

Tema 4: Educação sexual na família, incluindo o processo de formação da sexualidade individual; diálogo entre pais e filhos, com depoimentos de adolescentes;

⁴⁴ De acordo com levantamentos colhidos no trabalho de campo, nos anos anteriores foram trabalhados outros temas como: soja transgênica, gado leiteiro, custo de produção da pequena propriedade, embelezamento das propriedades, drogas, música, história dos principais poetas brasileiros. Cabe um destaque especial ao trabalho desenvolvido em 2005 sobre o meio. Um depoimento ilustra bem o que foi feito. *“Já faz quatro anos que a gente vem trabalhando a questão da água, e a gente pesquisou todas as nascentes da barragem do Assentamento, toda esta barragem que a gente tem, uma riqueza de água incrível, também tem um rio que atravessa todo o assentamento, porque aqui é rico em água. E a gente foi pesquisar a nascente destas barragem e foi aonde a gente percebeu que há degradação de nascente...tem canalização de banhado e essas coisas, então fazer eles entenderem isso daí, junto com a escola e junto com a EMATER que também nos auxilia e agora nos últimos dois anos a Secretaria da Agricultura de Pontão, também a gente buscou apoio. A gente tem que levar adiante e a EMATER junto com a Secretaria tem um projeto muito bonito que é a drenagem das nascente de água, eles escavam tudo ao redor, colocam pedra, colocam uma lona e ai colocam terra em cima. Aquela água fica cristalina, é filtrada, tu pode tomar sem problema nenhum. E ai eles incentivam toda arborização ao redor da fonte. Então a gente... e isso foi em função da nossa pesquisa aqui e ai surgiu também uma lei ambiental que tu pode pesquisar lá na prefeitura que foi em função das nossa luta aqui, a gente chamou o prefeito e os vereadores, fizemos uma abaixo-assinado e entregamos e este ano eles aprovaram uma lei ambiental de plantio de árvores ao redor de açudes, de fontes, de barragens de rio.”* (Educadora, 47, janeiro/2006).

Tema 5: Erosão, incluindo as causas da erosão; pesquisa de campo no assentamento e conseqüências da erosão nas propriedades;

Tema 6: Biodiesel, incluindo as fontes de energia alternativas; projetos de desenvolvimento de produção do biodiesel na comunidade e principais plantas utilizadas na produção dessa fonte de energia;

Tema 7: Apicultura, incluindo o levantamento e localização das colméias existentes no assentamento, através do depoimento das famílias; a produção de mel e derivados como componentes alimentares e terapêuticos e principais benefícios dessa produção;

Tema 8: Relógio biológico e ervas medicinais, incluindo a importância para a saúde do conhecimento do relógio biológico e das ervas medicinais; as principais ervas medicinais presentes nas propriedades e suas funções para o organismo humano.

Após a aprovação dos temas e os principais eixos foi aprovado o cronograma de atividades dos grupos de pesquisa: até junho: elaboração do projeto de pesquisa e início da pesquisa bibliográfica; julho, agosto e setembro realização da pesquisa de campo e da pesquisa bibliográfica; outubro: elaboração do relatório e apresentação das pesquisas na “Semana da Escola” de 24 a 27 de outubro de 2006 e em novembro a avaliação das atividades realizadas, com relatório final para ser arquivado na Secretaria da Escola.

Durante o trabalho de campo realizado no ano de 2006, acompanhei na assembléia geral, em março, a escolha dos temas e eixos ordenadores das pesquisas que deveriam ser realizadas no decorrer do período letivo. Em 09 de junho do mesmo ano, participei de reuniões com os grupos de pesquisa em suas atividades agendadas nas sextas-feiras. Em julho, li os relatórios parciais das pesquisas e em outubro, entre os dias 24 a 27, acompanhei a Semana da Escola, momento em que foram apresentados os relatórios das pesquisas e os aprendizados decorrentes dessa atividade.

Nesse momento de apresentação das práticas educativas da Escola 29 de Outubro, trago alguns aspectos do trabalho realizado em torno dos projetos. Acredito que é uma das

atividades mais significativas realizadas na Escola, uma vez que, fazer pesquisa é produzir conhecimentos e isso foi feito de uma maneira muito bonita. Além disso, todos os grupos de pesquisa desenvolveram atividades práticas em torno de suas temáticas, envolvendo os educandos de seus grupos e dos demais nessas atividades. Todos os grupos, com o assessoramento dos educadores (as), elaboraram os seus relatórios de pesquisa, arquivados junto à Secretaria da Escola. Por isso, para fazer as minhas considerações dessa prática educativa, utilizo-me dos relatórios dos grupos e dos relatórios que elaborei durante o processo de desenvolvimento e apresentação dos projetos de pesquisa.

Os grupos de pesquisa seguiram, basicamente, um mesmo roteiro de passos na elaboração do projeto e implementação da pesquisa, em que constam: I – Dados de identificação: Escola, Endereço, Município, Coordenadoria Regional de Educação, Ciclo, Ano, Período de realização da pesquisa, Nome do núcleo e seus componentes; II – Tema de Pesquisa; III – Questões norteadoras; IV – Objetivos; V – Justificativa; VI – Metodologia; VII – Cronograma; VIII – Significado das palavras; IX – Avaliação; X – Desenvolvimento da pesquisa, incluindo: introdução, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, descrição das atividades práticas realizadas. XI – Conclusão e Referências bibliográficas. É importante ressaltar que todos os grupos preencheram os itens constantes desse roteiro e seguiram, para a sua identificação, a mesma seqüência dos temas aprovados no início do ano, como por exemplo, Relatório de Pesquisa 01, corresponde ao Tema 1: Reflorestamento, e assim sucessivamente.

A apresentação dos projetos de pesquisa é um dos momentos mais importantes e significativos da Escola, tanto é que é chamado de “Semana da Escola”. Além dos educandos/as e educadores/as, os pais e os demais membros da comunidade também são convidados para participar. A “Semana da Escola” é concluída com uma atividade festiva junto com a Comunidade no dia 29 de Outubro. Essa data é especial porque relembra o dia da ocupação da fazenda Anoni em 29 de outubro de 1985 e, ao mesmo tempo, comemora-se o aniversário da Escola, em funcionamento desde 1987.

No ano de 2006, as apresentações iniciaram na terça-feira, dia 24 de outubro, com dois grupos apresentando os seus relatórios pela parte da manhã e dois grupos pela parte da

tarde e assim sucessivamente até sexta-feira, dia 27, ao meio dia, com encerramento com almoço comunitário no ginásio de esportes da comunidade.

Apesar de ser somente o terceiro ciclo que realiza as atividades de pesquisa, o primeiro e o segundo ciclo também participam de toda a programação da “Semana da Escola”, já servindo como um aprendizado para quando chegar a sua vez. Combina-se à apresentação dos educando/as uma série de dinâmicas de integração, de brincadeiras, de momentos de mística.

Além disso, é organizada uma reflexão, em cada turno, por um profissional com formação específica na área de apresentação das pesquisas, para, após a apresentação do grupo, fazer complementações, trazer novas informações, comentar aspectos que foram apresentados, assim como aprofundar o assunto tratado. Esses profissionais, em sua maioria, são agrônomos da Emater/RS, veterinários, funcionários da prefeitura municipal de Pontão, enfermeiros, médicos, assistentes sociais da região e que trabalham no município, além de educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ou ligados a outros movimentos sociais que, de uma forma ou de outra, contribuem com as discussões e os debates na Escola.

4.3.7.1 Principais atividades teóricas e práticas dos Grupos de Pesquisa

De forma sintética apresento as principais atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa. É interessante observar que em suas atividades de pesquisa os grupos tiveram a preocupação de vincular a investigação intelectual a uma dimensão concreta da vida da comunidade, da escola, da família, da sociedade... realizando e propondo ações coletivas entre os próprios educandos para que esses pudessem reproduzir e ampliar essas ações em outros espaços e tempos.

Núcleo 1: Tema: Reflorestamento. Levantamento teórico sobre a biodiversidade do planeta, do Brasil, do Rio Grande do Sul e do Assentamento; as principais conseqüências do desmatamento em relação à água, aos rios, aos animais e ao ser humano; as principais fontes de energia, em especial o petróleo; o aquecimento global; a produção de lixo; o uso indiscriminado de agrotóxicos; a destruição dos pequenos animais; a

contaminação dos solos; o aquecimento das águas dos oceanos; levantamento das principais plantas nativas da região; as condições necessárias para garantir a vida na terra; adubo orgânico e preservação da qualidade do solo para reflorestamento; o significado de reflorestamento em oposição à plantação de eucaliptos e *pinus eliotis*. Atividade prática: Objetivo da atividade prática: “[...] *queremos com esta prática repor o que foi destruído*”. Desenvolvimento das atividades: Reunião com a Emater/RS e Secretaria da Agricultura de Pontão e com os representantes da comunidade para discutir as principais áreas que poderiam ser usadas para reflorestamento, solicitação de mudas de árvores para o plantio e assistência técnica em relação ao adubo e preparação do solo; plantio de 816 mudas de árvores nativas (angico, guajuvira, cedro, canafistula, ariticum, ipê, flamboyant, aroeira, pinheiro, pitanga, araçá e acácia) e corte dos eucaliptos nas redondezas da escola e da sede da comunidade; discussão com as famílias da comunidade para que substituam os eucaliptos por mudas nativas (atividade que continua no próximo ano letivo). (RELATÓRIO DE PESQUISA 01, 2006, p. 1-14).

Núcleo 2: Tema: Espécie de animais e sua reprodução. Estudo teórico sobre as principais espécies de animais da região (aves, bovinos, suínos); as principais características físicas, anatômicas e reprodutivas desses animais; as doenças que atingem os pequenos animais e suas formas de transmissão e cuidados; os processos de reprodução e inseminação artificial e estudo de consangüinidade dos animais, em especial dos bovinos; mecanismos para aumentar a produtividade animal; os problemas surgidos com a consangüinidade: refinamento das espécies e doenças. Atividade prática: Entrevista (trabalho de campo da pesquisa) com um veterinário da Secretaria da Agricultura do município de Pontão e realização com este profissional de uma palestra logo em seguida à apresentação do grupo ocorrida em 24 de outubro de 2006 para demonstrar, com fotos, slides (data-show) a todos os estudantes da Escola e Comunidade, os principais processos reprodutivos dos animais existentes nas propriedades do Assentamento e, por fim, a demonstração de uma inseminação artificial na propriedade de um assentado em frente à Escola. (RELATÓRIO DE PESQUISA 02, 2006, p. 1-14).

Núcleo 3: Tema: Alcoolismo. Atividade teórica sobre o significado das principais palavras que envolvem o alcoolismo (dependência, abstinência, embriaguez..); principais fatores (genéticos, sociais, culturais, econômicos, religiosos) que podem levar ao

alcooolismo; os elementos constitutivos da dependência (o prazer e a dor); a evolução dos graus de dependência no homem e na mulher; os efeitos da dependência; as drogas lícitas e ilícitas; as alternativas de tratamento e de acompanhamento (os Alcoólicos Anônimos); a legislação em relação ao consumo de bebidas alcoólicas no Brasil. Atividades práticas: Coleta de três depoimentos no trabalho de campo de ex-alcoólatras; exibição de filme (“O adolescente e o álcool”) em 13 de setembro de 2006 no horário de oficinas e debate a partir da leitura dos depoimentos coletados no trabalho de campo; palestra com uma enfermeira da Secretaria de Saúde do município de Pontão no dia 25 de outubro de 2006, logo em seguida a apresentação do grupo, a fim de complementar e conscientizar a comunidade escolar dos efeitos do consumo do álcool. (RELATÓRIO DE PESQUISA 03, 2006, p. 1-10).

Núcleo 4: Tema: Educação sexual na família. Estudo teórico sobre o significado e diferenças de sexo e de sexualidade; os processos de educação sexual na família, na escola e na rua; as principais modificações no corpo com o desenvolvimento e amadurecimento sexual das pessoas; os preconceitos quanto à educação sexual na família; os principais métodos contraceptivos; as doenças sexualmente transmissíveis; os riscos de gravidez prematura; o período de iniciação sexual; a importância do diálogo entre pais e filhos para tratar sobre sexo e sexualidade. Atividade prática: foram confeccionados cartazes para expor nos murais da escola, alertando sobre os riscos das doenças sexualmente transmissíveis; coleta de depoimentos de estudantes da escola para saber se em casa é discutido e ensinado a questão da sexualidade; entrevista com seis famílias da comunidade para identificar a forma de educação sexual desenvolvida na família. A partir desses dados e da pesquisa bibliográfica o grupo organizou a sua apresentação em forma de teatro para socializar os resultados da pesquisa realizada. O grupo também convidou o médico da Secretaria de Saúde de Pontão para fazer uma palestra sobre o tema de pesquisa, em 25 de outubro de 2006. (RELATÓRIO DE PESQUISA 04, 2006, p. 1-12).

Núcleo 5: Tema: Erosão. Pesquisa em livros, revistas e materiais da Emater/RS sobre o que é e o que provoca a erosão; as ações possíveis para impedir a erosão do solo; as consequências para o solo em virtude da erosão; as principais formas de erosão; a erosão do solo e a erosão hídrica; os comportamentos e idéias da relação do homem com a natureza para evitar a erosão; a relação dos agrotóxicos e a conservação dos solos e as

principais formas para evitar a erosão no assentamento. Atividades práticas: identificação do fenômeno da erosão nas propriedades do assentamento; relatório dos membros do grupo da erosão nas propriedades de sua família. No dia da apresentação do grupo, em 26 de outubro de 2006, esteve presente, a convite do grupo, um engenheiro agrônomo da Emater – Escritório de Passo Fundo, que deu um curso de seis horas sobre o solo, água, erosão, tipos de solo, mecanismos de preservação. As duas últimas horas do curso, já pela parte da tarde, foi realizada uma visita a uma propriedade vizinha da escola na qual o agrônomo, com auxílio dos membros do grupo, fez a demonstração do processo de erosão, dos cuidados necessários para a preservação do solo, do rodízio de plantações, do plantio direto, além de uma rápida análise da qualidade do solo da propriedade, a partir da existência de bio-indicadores (minhoca, raízes...). Após esta visita à propriedade foi realizada uma avaliação de todas as atividades desenvolvidas por este profissional, a sua contribuição à compreensão dos estudantes sobre o solo e erosão. (RELATÓRIO DE PESQUISA 05, 2006, p. 1-9).

Núcleo 6: Tema: Biodiesel. Estudo teórico sobre as diversas fontes de energia; o que é o biodiesel, do que é feito, quais as plantas que podem ser utilizadas; as razões ambientais de sua produção; a viabilidade econômica da produção de plantas para fabricação dessa fonte de energia no Assentamento; as conseqüências para o meio ambiente e para o planeta do uso do petróleo como principal fonte de energia; as possibilidades de produção de uma energia renovável; o processo de produção do biodiesel; as suas vantagens de produção; as possibilidades de formação de consórcios ou cooperativas para produzir as plantas que produzirão esse combustível. Atividade prática: foi proposto pelo grupo no dia da apresentação de sua pesquisa, um encontro com a comunidade, com data predefinida, com auxílio técnico, para ser discutido com possíveis interessados em produzir as plantas que podem ser utilizadas na produção de biodiesel, discutindo a sua viabilidade econômica e benefícios ao meio ambiente. A proposta foi aceita por todos os presentes e ficou de ser encaminhada para a Assembléia Geral da comunidade escolar no início do próximo ano letivo, em 2007, para ser implementada a proposta. (RELATÓRIO DE PESQUISA 06, 2006, p. 1-7).

Núcleo 7: Tema: Apicultura. Estudo bibliográfico sobre a formação das colméias; sobre os principais riscos na criação de abelhas; os benefícios que o mel traz ao organismo

humano; os tipos de mel; os poderes de cura que vem das abelhas; os processos de cristalização do mel; a composição química do mel – os nutrientes, vitaminas; as condições para a formação de um apiário; a organização das colméias; as características de algumas espécies botânicas cujas flores são atrativas para as abelhas de acordo com o período e meses do ano; as principais espécies de abelhas encontradas na região e as doenças que as atingem. Atividade prática: Levantamento e localização das colméias existentes em algumas propriedades do assentamento, através do depoimento das famílias; entrevista com dois apicultores da região da comunidade escolar, atentando para os cuidados na produção de mel, os cuidados necessários, os lugares apropriados, a possibilidade de rentabilização econômica a partir da produção de mel, as principais espécies de abelhas que produzem um bom mel, os instrumentos para retirar o mel e os métodos utilizados para afastar os predadores (tatus, formigas e traças); visita a um apiário do assentamento; realização de experiências com vários tipos de mel para identificar o grau de pureza. No momento da apresentação do grupo, foram relatadas as entrevistas realizadas junto aos assentados. (RELATÓRIO DE PESQUISA 07, 2006, p. 1-18).

Núcleo 8: Tema: Relógio biológico⁴⁵ e ervas medicinais. Pesquisa teórica para saber e conhecer o que é o relógio biológico; identificação das principais propriedades das ervas medicinais; a importância para a saúde do conhecimento do relógio biológico e das ervas medicinais; as principais ervas medicinais presentes nas propriedades e suas funções para o organismo humano; as características de uma boa alimentação e conselhos para uma vida saudável a partir da utilização das ervas medicinais; o ritmo do organismo a partir de seu relógio biológico; os principais processos metabólicos do organismo e os horários do dia que cada órgão mais funciona; os efeitos da fitoterapia; a importância de preservar o meio ambiente e sua biodiversidade; as ervas medicinais e sua combinação com o relógio biológico; as diversas formas de utilização das ervas medicinais; os cuidados e os melhores locais para se cultivar as ervas medicinais; as características do cultivo de ervas; a

⁴⁵ De acordo com material explicativo elaborado e distribuído pela Emater/RS, o corpo humano, em cada um de seus órgãos que funcionam involuntariamente através do sistema nervoso central, apresentam duas horas de máxima atividade diária e, a partir dos estudos fitoterápicos que encontram propriedades medicinais em algumas plantas, esses órgãos podem ter o seu funcionamento melhorado com a ingestão de determinados chás em determinadas horas do dia, de acordo com o horário de maior atividade dos órgãos. Por exemplo, de acordo com o relógio biológico, o coração tem o seu funcionamento máximo entre às 11 e 13 horas e o alecrim é a planta medicinal que auxilia no seu funcionamento. Portanto, tomar um chá de alecrim nesse horário ajuda as funções cardíacas. (Folheto: *O relógio do corpo humano*. Emater/RS. Publicação do Governo do Rio Grande do Sul, através da Secretaria da Agricultura e Abastecimento. Jan/2006).

influência das fases da lua no cultivo das ervas; formas de se produzir em cada propriedade o relógio biológico com suas ervas correspondentes; identificação das plantas tóxicas e não-tóxicas e resgate cultural através da plantação de ervas medicinais. Atividade prática: logo em seguida à apresentação do relatório de pesquisa, no dia 27 de outubro de 2006, o grupo convidou a todos para conhecer o relógio biológico construído pelo grupo junto à Escola. Foram plantadas as ervas medicinais e explicados os seus efeitos. Além disso, após esta atividade, uma funcionária da Emater/RS distribuiu um material informativo sobre a temática de pesquisa, elaborado por esta instituição, complementou aquilo que o grupo havia explicado e incentivou a todos construírem em suas casas o relógio biológico. Para o próximo ano o grupo sugeriu a continuidade da pesquisa para auxiliar na implantação desse projeto nas propriedades de todos os educandos da Escola. (RELATÓRIO DE PESQUISA 08, 2006, p. 1-17).

Algumas imagens da apresentação e das atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisa.

Figura 09



A construção do relógio biológico

Figura 10



A explicação sobre o relógio biológico

Figura 11



Plenária de apresentação dos núcleos

Figura 12



Palestra complementar à apresentação dos núcleos

4.3.8 A avaliação anual das atividades educativas

Como já relatamos anteriormente, o processo de avaliação existente na Escola 29 de Outubro têm características muito singulares. É um processo permanente e coletivo presente desde a sala de aula à Assembléia Geral da comunidade escolar. Todas as práticas no interior da Escola são avaliadas em cada momento de seu desenvolvimento. A avaliação cumpre, dessa forma, um papel de redefinição, readequação dos rumos dessas atividades, mas, sobretudo, de firmar novos compromissos com o processo ensino-aprendizagem, da interação social, do envolvimento nas atividades educativas da Escola, incorporando também as famílias dos educandos/as. É importante reforçar que todos os processos de avaliação analisados são acompanhados de compromissos de mudança. É por isso que ganham contornos especiais as avaliações que ocorrem no interior do processo educativo da Escola.

Nós retomamos no início do ano, avaliamos, agora, já começamos no final do ano avaliando o que foi de bom, o que tem que ser mudado no próximo ano, desde a distribuição de carga horária dos educadores até a prática e avaliação se dá constante, diariamente do político pedagógico, assim... acabando uma oficina, erramos ali, falhamos ali, poderia ter sido melhor, o ano que vem vamos fazer assim. [...] é o andar do dia-a-dia que nós estamos sempre avaliando, avaliando constantemente no diálogo de dia-a-dia, a gente vai pegando e vendo aqui nós erramos, aqui falhamos, aqui tem que acrescentar, aqui poderia ser diferente então fizemos. (Educadora, 44, janeiro/2006).

Por exemplo, durante o ano, a gente ter que estar sempre atendo... “que problemas ele tem?”, daí a gente chama ele no turno anterior para fazer o que a gente chama de progressão, ele melhorou, por exemplo, na escrita? Ou na leitura, ele tinha algum problema? Ou na elaboração de texto? Ou outro problema de alfabetização, se ele melhorou? Então acompanha a turma tranqüilo, caso contrário ele tem que vir no turno oposto. Então todo ano se dá isso, duas ou três semanas vem um aluno, alunos diferentes no turno oposto para fazer esta progressão, então a gente esta sempre observando. Há um acompanhamento contínuo da equipe dos educadores durante o ano, em alguma dificuldade... volta-se para recuperar no turno oposto. (Educadora, 28, outubro/2006).

Essa questão também envolve muito a família do aluno. A gente fez um trabalho em cima de uma reunião muito forte, a gente pegou um texto daquele livro “Pais brilhantes, professores fascinantes”, tinha uns temas e itens muito interessantes que casavam bem com os problemas que nos estávamos sentindo aqui na escola, e a gente fez um debate com os pais e muitos pais chegam na escola e dizem: “oh não consigo mais com meu filho, o meu filho não tem jeito”, é complicado isto daí, tem pais que não tem mais controle do filho. E vem discutir na escola isso. É discutido na escola isso. Muitas vezes eles chegam e a gente ta tentando colocar que eles tem que ser firmes com eles, colocar responsabilidades, de acompanhar o trabalho, de cobrar a leitura de livros, a gente está cobrando muito esta questão, deles levarem livros para casa e ler, ler muito, a gente insiste muito nesta questão da leitura, porque não tem aprendizado sem a leitura. (Educadora, 40, abril/2006).

A partir dessas referências, foi realizada no mês de novembro de 2006 uma avaliação geral no interior dos grupos (Núcleos de Base e Grupos de Pesquisa) para identificar os aprendizados, os avanços e os problemas ocorridos durante o ano letivo, assim como as sugestões para uma boa realização dos trabalhos nos próximos anos. Foram avaliadas as principais atividades dos educandos/as, desde a sala de aula, passando pelos núcleos de trabalho à realização da pesquisa, divididos em pontos positivos do aprendizado, os pontos negativos que ocorreram e as sugestões para melhorar o educativo dentro da Escola. De acordo com o relatório de avaliação dos grupos, arquivado junto à Secretaria da Escola, destacam-se vários aspectos, como podemos observar:

Aspectos positivos: a participação de todos nas atividades; as novas experiências; a realização de práticas e não apenas no papel (teoria); plantio de árvores; os questionamentos e a busca de saber sempre mais; os novos aprendizados frutos da pesquisa; a colaboração entre os membros do grupo; os aprendizados do projeto de pesquisa; o companheirismo, o respeito, o compromisso na entrega dos trabalhos; a organização das disciplinas por parte dos professores; os novos materiais que chegaram à escola; a convivência entre todos dentro do grupo; o aprendizado em conviver com os outros e suas diferenças; o interesse pelos assuntos tratados em sala de aula; a ajuda para

aqueles que precisam ou tem alguma necessidade especial; as chances que são dadas para sempre melhorar o comportamento e o aprendizado; as aulas de informática no turno inverso; a diminuição das faltas/ausências nas aulas; o capricho com os materiais didáticos e com as coisas da escola; o respeito entre professores e alunos; o desenvolvimento de novas capacidades (teatro, música...); o cumprimento dos objetivos propostos; o diálogo educativo entre alunos/alunos e alunos/professores; o aumento da responsabilidade de cada um; as sugestões que sempre são dadas para melhorar as coisas; nenhuma briga entre os professores até agora; o jeito educado de sentar nas salas de aula; a maneira de organizar a escola; a definição dos temas de pesquisa; a maneira como os educadores ensinam os conteúdos; o cardápio da merenda e dos almoços; o ambiente escolar é muito bom; a estrutura das salas de aula e uma boa organização dos professores em relação aos alunos.

Aspectos negativos: as conversas em exagero e dificuldades de fazer as tarefas; falta de respeito com os colegas e baixo rendimento nas tarefas; os alunos que não participam bem das atividades acabam prejudicando os demais do grupo; distração dos educandos nos momentos de explicação dos professores; falta de cumprimento dos prazos na entrega de trabalhos e temas; às vezes os professores não acompanham o trabalho dos núcleos; às vezes falta dedicação aos estudos; brincadeiras fora de hora; muita utilização de apelidos entre os estudantes e piadas discriminatórias; dificuldade de manter atenção durante as aulas e, às vezes, falta de respeito dos alunos em relação aos professores.

Sugestões para melhorar o educativo na Escola: aumentar o respeito e a responsabilidade de todos e entre todos; diminuir a conversa e as brincadeiras em sala de aula; cuidar melhor das salas de aula; que os núcleos sempre sejam acompanhados por um educador (a); maior dedicação nas atividades práticas; que haja mais cobrança aqueles que não cumprem suas tarefas; maior respeito para com os professores; aproveitar melhor as oportunidades de aprendizagem; melhorar o ensino; melhorar a higiene na sala de aula; conservar o embelezamento da Escola; melhorar as atitudes entre os alunos; maior dedicação aos estudos; mais diálogo entre os colegas; melhor organização do material didático; adquirir novos livros para a biblioteca; construção de bancos embaixo das árvores (na sombra); construir uma estrutura coberta para a quadra de esportes; construção de uma praça infantil e reformar os vestiários e melhorar a decoração da escola.

A partir desses elementos levantados pelos Núcleos, foram apresentados e discutidos coletivamente, com a presença dos educadores (as) e os educandos dos três ciclos, no encerramento pedagógico do ano letivo, ocorrido em dezembro de 2006. Ficou deliberado que esses pontos serão retomados no início do próximo ano para que todos tenham novamente presente o que foi realizado em 2006 e que necessita ser corrigido ou reforçado para que avancem as práticas educativas da Escola. Além desses aspectos, foi proposto o engajamento da Escola na luta pela Universidade Popular Pública, única maneira de dar continuidade aos estudos daqueles que vivem no assentamento.

Sobre este último ponto, houve uma discussão no III Ciclo e todos foram unânimes sobre a necessidade de continuidade dos estudos, mas que, devido às condições econômicas da maioria dos assentados, se torna quase impossível fazer um curso superior. Essa reivindicação é uma proposição do MST no que diz respeito à ampliação das políticas públicas, sobretudo em relação à Educação, que deixou de ser limitada ao Ensino Básico, mas que incorpora a luta pela universidade pública.

4.3.9 Contradições de um processo em movimento

As atividades educativas existentes na Escola 29 de Outubro inserem-se num contexto de muitas contradições. Por isso, não podem ser identificadas e analisadas isoladamente à revelia de um conjunto de determinações e circunstâncias sociais, econômicas, culturais, políticas que as entrecruzam. A realidade do campo (não só a realidade do campo, apenas como foco principal de pesquisa) atualmente no Brasil, no Rio Grande do Sul e também no Assentamento 16 de Março, sob o ponto de vista econômico e social, como foi possível ver nos primeiros capítulos, está muito dura, ‘destrutiva’. As possibilidades de reprodução das unidades familiares em torno do trabalho com e na terra estão cada vez mais difíceis.

A intensidade das lutas sociais, de forma geral, determina as possibilidades de inserção do mundo do trabalho no âmbito societário. Mas, uma vez que a correlação de forças não é favorável à classe que vive do seu trabalho, pela intensidade destrutiva da lógica do capital em nível global, combinado com políticas públicas ineficazes e comportamentos de colaboração de classe da maioria das direções dos movimentos

reivindicatórios, as perspectivas também dos camponeses e de seus filhos de permanecerem na terra estão ficando cada vez mais diminuídas.

Uma dessas dificuldades, diz respeito à sucessão nas pequenas propriedades rurais. As possibilidades de o jovem continuar a reproduzir-se como agricultor/camponês estão sendo também impedidas cada vez mais pela permanência do controle da propriedade pelos pais. Ao constituir família, os filhos dos agricultores necessitam de uma parcela de terra para o seu sustento. Os poucos que conseguem sustentar-se nos domínios familiares, pela pouca terra disponível, vêem sua segurança diminuir, com o passar dos anos, pela inexistência de propriedade, também agora agravada pela permanência do domínio paterno. Apesar dessas questões, sobretudo em torno da proletarização e da precarização das relações de trabalho estar à frente da juventude camponesa, não é possível afirmar pela sua passividade e pela sua omissão em reverter esse curso.

Outra dimensão que não se pode perder de vista é que a educação, como prática social específica, relaciona-se, dialeticamente, com a totalidade social mais ampla.⁴⁶ O sistema de ensino, as concepções pedagógicas, filosóficas, os materiais didáticos, os currículos, os sistemas de avaliação e metodologias dominantes não se direcionam à perspectiva de mudança social. Nenhuma prática educativa, descolada destas determinações sociais e pedagógicas mais amplas, traz em si a emancipação total de seus sujeitos sociais envolvidos, por mais significativas que sejam, como estamos tentando demonstrar ao longo deste trabalho.

Além destas questões mais gerais, as práticas educativas da Escola 29 de Outubro estão atravessadas por conflitos específicos internos e externos, que dizem respeito às próprias circunstâncias de desenvolvimento dos processos educativos, políticos e sociais da realidade na qual a escola está inserida. Em relação aos conflitos internos, pelas questões já colocadas anteriormente, especialmente as presentes nas falas dos educadores/as, são as dificuldades cotidianas na concretização das práticas educativas. Dificuldades estas que vão desde a incapacidade teórica de melhor orientar e compreender a realidade dos educandos/as, da realidade social, dos conflitos pedagógicos em torno das diversas

⁴⁶ “As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente

abordagens filosóficas e metodológicas de educação, das deficiências existentes no processo de formação docente interiores e exteriores à Escola, passando pelas angústias, sentimentos de impotência e de frustrações advindas da realidade social, pela situação de carência material e de falta de perspectivas de inserção social da juventude camponesa, além de muitos outros.

Em relação às questões e conflitos externos, mas que não se separam do ambiente interno da Escola, aparecem as diferentes formas de compreensão das ações envolvendo, sobretudo, a organização da Escola, do Assentamento, do MST e da Cooptar, estão provocando, na minha percepção, um distanciamento cada vez mais nítido entre a direção política da Escola 29 de Outubro, através de suas principais lideranças, e a coordenação regional do MST, afetando as relações entre a Escola e as lideranças da Comunidade e entre a Escola e os membros da Cooptar.

É importante ressaltar que estes conflitos não são explicitados; tampouco aparecem entre os educandos, apenas aparecem nas entrelinhas, de forma ainda dissimulada, mas é muito forte e é inegável a sua existência. Durante o trabalho de campo pude perceber, anotar e gravar inúmeras dessas manifestações. Nesse momento de apresentação dos resultados da pesquisa, opto (e essa opção diz respeito à minha consciência de classe) por não comentar ou descrever estas falas, que manifestam divergências, mágoas, rancores, desprezos, mas sugiro à coordenação da Escola, à coordenação regional do MST, às coordenações da Comunidade e da Cooptar a sentarem e discutirem profundamente as diferenças. As diferenças, por mais intensas que sejam, na minha opinião, não podem provocar distanciamentos e rupturas de estratégia. Se todos têm como finalidade de seu trabalho e de suas práticas a superação da ordem social do capital, é possível estabelecer pontos comuns de acordo, unidade em torno de ações práticas criadoras e transformadoras. Caso contrário, a formação humana em todas as dimensões, intelectual, material, ética, estética, simbólica pode se tornar inconsistente e abstrata, somente existindo em forma de discurso e não de prática concreta.

Acredito que essas contradições, e muitas outras que não percebi, não negam a potencialidade das práticas educativas desenvolvidas na Escola 29 de Outubro, assim como

integradas na totalidade dos processos sociais.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 43).

as práticas educativas existentes no Assentamento, na Comunidade, na Cooptar e em muitos outros espaços que constituem o entorno da realidade que objetivamos pesquisar nesse trabalho. Essas contradições são inerentes aos processos sociais e culturais. Cabe aos seus sujeitos tomarem pé da situação, inicialmente enumerando, tornando claros e assumindo os pontos conflitantes, desvelando as suas contradições e, por fim, intervindo para construir novas relações sociais, acima de tudo, contrapostas aos valores e práticas dominantes na sociedade contemporânea.

4.4 Os caminhos do educativo da Escola 29 de Outubro

A partir da abordagem teórica realizada e da coleta dos dados, sobretudo das entrevistas realizadas com os assentados, educadores e educandos, das observações e da convivência com a realidade pesquisada, permito-me realizar uma pequena análise e reflexão em torno do processo educativo em andamento na Escola 29 de Outubro. Sem pretensão de abarcar a totalidade dos processos existentes no interior da Escola, destaco o que considero mais significativo em vista do recorte teórico delineado desde o início da pesquisa.

Trabalhamos ao longo desta pesquisa com a hipótese de que há uma prática educativa criadora e transformadora presente na Escola 29 de Outubro, assim como no Movimento *Por Uma Educação do Campo*, do qual o MST é parte orgânica. Nessa prática educativa, articulam-se dimensões constitutivas fundamentais do ser humano, a dimensão ontológica, gnoseológica e ético-política. Ao invés de conceber a educação em sentido unilateral e restrito, como fazem inúmeras concepções e práticas pedagógicas no universo da sociabilidade do capital, constituindo subjetividades parciais, em torno das elaborações teóricas e práticas da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, da Escola 29 de Outubro e do Assentamento 16 de Março, concebidos como espaços empíricos singulares, efetivam-se práticas educativas emancipatórias, potencializando a construção de subjetividades omnilaterais.

É importante ressaltar que se trata de uma experiência singular, e enquanto tal, não pode ser generalizada para além de seus próprios limites. Não me refiro a práticas educativas transformadoras em relação à organização social, tampouco não estendo essa

potencialidade criadora em relação à educação em sentido geral, uma vez que, para a transformação social e da educação em sentido amplo, combinam-se outros elementos e outras determinações que não foram objeto das preocupações específicas desta pesquisa e que, portanto, não podem ser convocados agora.

Mas, apesar dessa singularidade, acredito, que as práticas identificadas e existentes na Escola 29 de Outubro trazem em si uma potencialidade educativa que vai muito além de suas circunstâncias. Ao fazerem parte de um movimento social organizado, o MST e o Movimento Por Uma Educação do Campo, as práticas educativas da Escola 29 de Outubro combinam-se com as práticas sociais desses movimentos, contribuindo e recebendo contribuições nesse processo. Isso possibilita aos sujeitos envolvidos uma capacidade de intervenção social mais fecunda, construindo conhecimentos e práticas humanizadoras. Vejamos então um pouco por onde passa esse educativo que estamos falando.

No processo educativo da Escola 29 de Outubro, articulam-se dimensões que na “tradicional educação rural” estavam distantes e dicotomizados. Historicamente, a realidade específica dos sujeitos sociais que vivem no campo nunca foi levada em conta na chamada “educação rural”. Aos povos do campo sempre foi negado o direito as suas particularidades. O jeito de trabalhar e de viver dos camponeses foi suplantado pelo ritmo, valores, conteúdos, ideologia da vida urbana. A primeira distinção observada é que a Escola 29 de Outubro relaciona-se, organicamente, com as práticas sociais dos trabalhadores assentados, sobretudo em torno da centralidade do trabalho camponês e da forma de organização do Assentamento.

Sabedores que a educação é uma prática social específica, mas não descolada das práticas sociais mais amplas da organização social, educadores e educandos da Escola 29 de Outubro estabelecem uma forma de realização do trabalho escolar, tendo como pressuposto a realidade camponesa de seus integrantes. Assumem o espaço do campo como espaço para se viver, trabalhar, estudar e organizar a vida comunitária. A construção identitária da Escola passa pelo compromisso com a vida vivida com e na terra. As práticas agrícolas, o trabalho com os animais, com as plantações, com as águas, com o solo, com a preservação ambiental, com as fontes de energia... constituem o entorno da vida da Escola,

permeando e embasando suas práticas sociais. O compromisso expresso em seu Projeto Político Pedagógico, cuja finalidade é construir uma escola para a educação básica do campo, sustentada nos princípios e valores da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, solidifica e dá significado (racionalidade) as suas práticas pedagógicas.

No Assentamento 16 de Março predomina o trabalho camponês, com suas particularidades, com seus diversos níveis de cooperação, com suas práticas sociais, políticas, religiosas, de lazer e sua organização constitui uma comunidade em torno de núcleos representativos dos assentados. Participam dessa construção coletiva, o clube de mães, a escola, o esporte, o clube de bocha, a cooperativa, as igrejas e o MST. Esse aprendizado de organização e de práticas sociais, culturais e políticas tem como pressuposto e sujeito educativo o MST, conforme explicitação de Caldart (2000).

As práticas desenvolvidas pelos sujeitos sociais camponeses do Assentamento carregam essas metodologias construídas desde a ocupação da fazenda Anoni em 1985, das experiências de organização do acampamento, dos enfrentamentos e das lutas na conquista desse pedaço de terra, as quais permanecem e se ampliam para outras dimensões da vida social e cultural. A organização pedagógica da Escola 29 de Outubro, através de sua estruturação por núcleos de base, colegiado, assembléia geral, decisões coletivas, divisão de tarefas entre educadores e educandos, a vinculação orgânica do ensino à realidade camponesa, a organização de atividades práticas de trabalho, de lazer, de teatro, de oficinas... igualmente constituiu-se através de uma relação profunda com este movimento social. Por isso, essas implicações são profundamente educativas, na medida em que instituem e multiplicam novas formas de organização e formação da vida individual e social, criando, nesse espaço de interação, novos elementos culturais, de saberes, de linguagens, de lutas, de comemorações, de relacionamentos sociais...

A Escola 29 de Outubro, através de seus sujeitos sociais envolvidos (pais, educadores/as, educandos/as), ao organizarem-se em assembléias gerais, em equipes de trabalho, em grupos de pesquisas, em núcleos de base, discutem e decidem todas as práticas desenvolvidas na Escola. Os núcleos de base dividem, por exemplo, as atividades de embelezamento, de limpeza, de atividades esportivas, de integração etc. e elaboram propostas de temáticas de pesquisa realizadas anualmente, assim como decidem os critérios

de avaliação dos educandos e educadores. Além disso, discutem o orçamento da escola, dão sugestões para a merenda escolar, representam a Escola nas reuniões da comunidade. As atividades e calendário da Escola são definidos e decididos em assembléia geral no início de cada ano em que participam o Círculo de Pais e Mestres, o Conselho Escolar e os Núcleos de Base. Diante disso, poderíamos nos perguntar: Que gestão é essa? É emancipatória? Que subjetividade constitui? Que pedagogias brotam desse chão? Que cultura se gesta nesses processos?

Uma outra dimensão presente no processo educativo da Escola 29 de Outubro diz respeito à questão da produção, apropriação e transmissão dos conhecimentos. Nesse sentido, a concepção pedagógica em construção tem como pressuposto “o trabalho como princípio educativo”. Esta concepção assenta-se na compreensão de que o trabalho e as relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana na medida em que é pelo trabalho que a espécie humana se produz. (FRIGOTTO, 1998, p. 29).

As questões em torno do conhecimento (apropriação, produção, transmissão...) constituem uma dimensão específica das práticas educativas, especialmente em torno da institucionalização escolar, concretizada em seus currículos. Ao longo do tempo, entretanto, os conhecimentos, as metodologias, o currículo da “educação rural”, por estarem carregados de urbanidade, mostraram-se por demais abstratos ao espaço daqueles que vivem no campo. Esse processo de ensino-aprendizagem, historicamente, não levou em conta a realidade vivida pelos estudantes do meio rural.

A Escola 29 de Outubro, ao constituir-se numa Escola do Campo e assumir as propostas do “Movimento por uma educação do campo” dá outra dimensão ao processo de produção/reprodução do conhecimento. Os conteúdos trabalhados em sala de aula iniciam da realidade vivida pelos educandos. Os núcleos de base discutem as temáticas, as questões e problemas que envolvem a comunidade, os assentados, o Movimento, o meio ambiente etc. cabendo aos educadores em sala de aula concretizarem os conteúdos específicos de suas disciplinas. Para trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar/transdisciplinar (a precisão conceitual nesse momento não é o mais importante) são realizadas, em todas as semanas do ano, as oficinas pedagógicas. Os critérios para avaliar a aprendizagem são

definidos coletivamente entre educadores e educandos.

Ainda em relação às questões gnoseológicas, o trabalho desenvolvido em torno da pesquisa no terceiro ciclo faz com que toda a Escola se volte para esta atividade e, de uma forma ou de outra, todos os estudantes acabam participando, desde a escolha das temáticas na Assembléia Geral, no início de cada ano, até a apresentação coletiva dos resultados no mês de outubro, passando pela participação nas atividades práticas sugeridas pelos grupos de pesquisa. Vários aprendizados decorrem dessas atividades coletivas, especialmente em torno da importância da produção de novos conhecimentos.

É importante destacar também o momento de apresentação das pesquisas realizadas. Durante uma semana, os grupos se revezam nessa atividade, complementados por profissionais capacitados a ampliar as reflexões, com a participação de mães, pais, familiares... comunidade. Há criatividade na apresentação dos trabalhos, através do uso de aparelho multimídia, microfones, exibição de pequenos filmes, montagem de esquetes de teatro. Merece destaque, igualmente, o desenvolvimento de atividades práticas concretas para alterar a realidade na qual se deu a pesquisa, como demonstram os relatos de pesquisa e o trabalho de campo apresentados anteriormente, reflorestando, preservando as nascentes de água, buscando fontes alternativas de energia...

Realizar pesquisa é produzir novas sínteses a partir do conhecimento já existente. É dar um passo à frente na compreensão da realidade. É estar, com isso, melhor preparado para intervir na realidade, mudar de rumo, se for preciso. Essa atividade intelectual, de reflexão, de produção e de ampliação do conhecimento, ao vincular-se ao movimento da realidade, é práxis criadora, por isso educativa, efetivando as potencialidades de humanização, muitas vezes, silenciadas pela assimilação passiva de informações, fórmulas, teorias e conhecimentos mínimos necessários à incorporação alienada nos processos produtivos, idealizados e efetivados pela escola moderna, propostos e elaborados por Comenius, em sua *Didática Magna*, reproduzida em larga escala até os dias de hoje na maioria das instituições escolares e práticas docentes. (ALVES, 2001, p. 241-254).

Os educandos e educandas da Escola 29 de Outubro, do Ensino Fundamental, ao realizarem atividades de pesquisa, vinculadas ao entorno da vida da Escola e do

Assentamento, nos alertam para uma questão fundamental que diz respeito à universidade. Esta teria como atividades fins a realização integrada do ensino, da pesquisa e da extensão. (Lei nº 9394/96. Arts. 43 a 57). Entretanto, são priorizadas, na maioria das vezes, apenas as atividades de ensino. A extensão geralmente se dá através de projetos extemporâneos, descompromissados com a comunidade na qual a instituição está inserida e a pesquisa, por sua vez, não recebe o apoio financeiro e pedagógico necessários. Não há, também, de forma geral, planejamento coletivo para integrar estas atividades na universidade. É por isso, talvez, tantas críticas dirigidas ao ensino superior no Brasil, desde os baixos investimentos na universidade pública e a baixa qualidade nas instituições privadas.

Por fim, a outra perspectiva que se articula em torno do processo educativo da Escola 29 de Outubro, diz respeito aos fins propostos pela educação e pela escola, ou seja, a sua dimensão ético-política. De acordo com Arroyo (1998, p. 158), a ação educativa se dá entre sujeitos, entre seres humanos, em um contexto social. E em participando de um contexto social, não é uma prática neutra, é uma ação por excelência política. (FREIRE, 2001b, p. 86). As práticas humanas, e em especial a educação, não se dão de forma mecânica e instintiva como nos animais, mas sempre se referem a uma série de valores, de fins, de intencionalidades, de finalidades, de projetos. (SEVERINO, 1994, p. 141; VÁZQUEZ, 2003, p. 220). A determinação dos fins das práticas humanas é orientada por uma determinada tábua de valores significativos construídos socialmente e individualmente cultivados.

Cada civilização, cultura, corrente filosófica, classe social, constrói e prescreve a sua escala de valores, assim como os transforma ao longo do tempo, imprimindo significados próprios, criando mecanismos para que possam ser transmitidos e assimilados em forma de comportamentos, códigos, normas morais ou jurídicas. De acordo com Vázquez (2003, p. 230), as instituições educativas postulam e procuram justificar, com maior ou menor ênfase, o conteúdo de uma determinada moral, orientando e dirigindo as práticas humanas de acordo com as determinações de classe existentes na sociedade, ou seja, das configurações políticas e econômicas estabelecidas.

Ao longo do tempo, os fins da “educação rural” restringiram-se à perpetuação de uma determinada ordem social, de inserção e inculcação de valores que facilitassem a

penetração e ampliação dos domínios do capital no campo e a subordinação do campo à cidade. Um posicionamento político, portanto, de legitimação e de passividade em relação à realidade. Entretanto, a Escola 29 de Outubro, inserida no “Movimento Por Uma Educação do Campo” e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, traça outros fins para o processo educativo, cultivando outros valores e realizando outras práticas, instituindo outro posicionamento político.⁴⁷

Faz-se presente esta dimensão ético-política da educação na Escola ao menos em duas direções, existentes de forma combinada. A primeira, diz respeito à compreensão e prática da educação como um processo permanente de formação e transformação humana, subjetiva e, combinando-se a esse processo de constituição dos sujeitos sociais envolvidos à vinculação de suas práticas educativas em direção à transformação social. Ou seja, não subordinando o processo pedagógico à legitimação da ordem social, moral, econômica e cultural vigente, mas constituindo-se sujeitos sociais coletivos em busca de uma nova configuração social em que seja possível vislumbrar uma forma de vida e de educação humanizadoras, tanto individual quanto social.

Combinam-se, desta forma, nas práticas educativas da Escola 29 de Outubro, a dimensão ontológica, na medida em que a realidade, em suas múltiplas determinações, faz parte da vida, do processo pedagógico existente no interior da Escola, como objetivo do conhecimento e como locus de intervenção social; a dimensão gnoseológica, por sua vez, a atividade intelectual por excelência da instituição escolar, ao invés de o conhecimento ser abstratamente transmitido e transferido, articula-se à capacidade de compreensão da realidade social na qual estão inseridos os seus sujeitos sociais, capacitando-os à intervenção e ação concretas. Ao mesmo tempo, essas formas do agir educativo, estão orientadas por um conjunto de valores que possibilitam um posicionamento político diante da realidade.

Articulando-se estas dimensões, de forma dinâmica e concreta, na medida em que uma dimensão interfere diretamente nas demais e vice-versa, rompe-se com a função

⁴⁷ Por política entendemos “[...] o tomar partido frente à realidade social, não permanecer indiferente diante da injustiça, da liberdade desprezada, dos direitos humanos violados, do trabalhador explorado; descobrir nos estudantes o gosto pela liberdade de espírito e despertar neles a vontade de resolver os problemas do conjunto, estimulando-os a desenvolver o sentimento de que são responsáveis pelo mundo e pelo seu destino,

moralizadora que historicamente foi dada à escola, como mecanismo de inculcação de valores dominantes, ou de mecanismo de adaptação à forma de existência social vigente. É nesse sentido que buscamos encontrar o “educativo” das práticas existentes no interior da Escola 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais do Assentamento 16 de Março.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil chegar neste momento! Deveria estar contente. Afinal, é um dos últimos itens a ser escrito e elaborado. Mas não está sendo assim. Tenho a impressão que só agora estão dadas as melhores condições para se iniciar de fato uma boa pesquisa. A vontade é de não querer concluir nada. Depois de um longo caminho percorrido, de tantas angústias, impaciências, incertezas e dúvidas, a vontade é de querer continuar desvendando as questões que persegui desde o início do trabalho, os propósitos iniciais, os objetivos. As leituras, as orientações, as centenas de informações, de referências bibliográficas, de autores, de entrevistas, de reuniões, de observações tudo parece estar no mesmo lugar no mesmo instante. Como encontrar os fios capazes de dar sentido e unidade a tudo o que se fez até agora? Por isso, considerações finais, acredito, é uma péssima forma de nominar este momento. Mas então o que seria? Talvez um acerto de contas, uma avaliação daquilo que foi feito, daquilo que foi possível pensar, refletir e concretizar ao longo destes últimos quatro anos. Será possível? Vamos ver...

Geralmente uma boa avaliação se começa por estabelecer os seus critérios. A partir dos propósitos e objetivos pretendidos, chegar no momento derradeiro e valorar aquilo que se avançou, o que faltou e, talvez, por que não, começar de novo, sob outras bases. Já que se trata de um acerto de contas, vou inverter um pouco e reforçar a razão de tudo isso, as minhas justificativas. Depois de quase quinze anos trabalhando como bancário, dirigente sindical e político, em 1999, percebi que algo me incomodava. A burocracia sindical e partidária, de forma geral, estava passando naquele período por um momento de retração/traição. E, enquanto meus colegas eram demitidos pela chamada “reestruturação do sistema financeiro nacional”, no auge da ofensiva neoliberal dos anos 1990, a burocracia sindical, da qual eu fazia parte, apenas garantia a sua sustentação.

Mais um pouco de angústia e em 2000, larguei o banco, o sindicato, o partido e voltei a ser um estudante, numa espécie de recomeço, sem profissão, sem salário, apenas com uma bolsa de estudos do CNPq, recebendo uma “cesta básica” do SESI uma vez por mês dos meus pais, ou dos amigos que vinham me visitar e sempre traziam alguma coisa para comer e beber. E foi através da Universidade, da orientação carinhosa e segura da Professora Marlene, da pesquisa de campo na Cooptar do MST, que pude encontrar aquilo que há um bom tempo estava, mesmo inconscientemente, procurando: a educação, os processos de formação e constituição dos seres humanos. Afinal, como se dá essa constituição, como os indivíduos se tornam gente, sujeitos, conscientes, capazes, transformadores? Como se dá esse processo na sociedade, no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais? Dezenas de novas perspectivas se descortinaram e acabei encontrando uma nova forma de realização pessoal e profissional.

Os novos estudos teóricos realizados a fim de encontrar e refletir sobre o processo educativo desencadeado a partir do trabalho cooperativo, constituíram-se centralidade e pano de fundo para a minha atuação docente na universidade nos últimos seis anos e, sobretudo, para a realização desta pesquisa. Se a educação é o processo de constituição social e cultural do ser humano, em todas as suas dimensões (esse foi o principal aprendizado que tive durante o mestrado), não pode ser tratada de qualquer jeito e não é qualquer prática educativa que se pronuncie em discursos e propósitos de que é educativa, que tem a potencialidade de efetivar-se educativa.

Essas dúvidas já são resultantes de outros momentos, de outros conflitos vividos, sobretudo, em sala de aula. Por isso, essa nova pesquisa constitui-se num outro acerto de contas, da necessidade de aprofundamento teórico e de fortalecimento das minhas convicções. Independente dos resultados objetivos alcançados com a realização desta pesquisa apresentada, tentei encontrar, no nível teórico e prático, caminhos do educativo, experiências e práticas com significados profundos, não limitados à práticas reiterativas, repetitivas, unilaterais, parciais tão costumeiras e abundantes em nossos espaços acadêmicos.

Por isso, ao buscar identificar e analisar as práticas educativas presentes na Escola 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais existentes entre os camponeses do

Assentamento 16 de Março, persegui, acima de tudo, vislumbrar e construir uma compreensão de educação que me possibilitasse fazer esta análise, mantendo a mesma convicção de que a educação é sim, formação humana em todas as dimensões. Mas de que forma, que vínculos teóricos e práticos precisam entrelaçar-se para efetivamente constituir-se como processos humanizantes?

A educação, compreendida como práxis criadora, é aquela que institui subjetividade omnilateral e, para efetivar-se, traz em si uma tridimensionalidade constitutiva, ontológica, gnoseológica e ético-política. A educação é uma prática especificamente humana, social, e enquanto tal, se faz em uma determinada situação histórica, em uma determinada realidade concreta e material e esta realidade tem suas determinações. Em torno do universo das suas necessidades de sobrevivência, o ser humano institui, através do trabalho, o seu devenir cultural, social, simbólico, intelectual... que o capacita antecipar-se às determinações naturais, intervir, transformar, criar, agir, com propósitos delineados pela sua consciência, pelos seus valores, pelas suas finalidades.

Diante disso, o conhecimento, historicamente construído, ganha novos significados, na medida em que novas sínteses vão sendo gestadas nas práticas humanas. A situação gnoseológica não se efetiva nas determinações idealistas de uma consciência, de um sujeito abstrato; tampouco esse sujeito é determinação direta do mundo que o rodeia. Pois, a relação sujeito-objeto pressupõe a capacidade tanto do sujeito quanto do objeto de mútua interferência e dialeticidade e, em se tratando de uma prática intersubjetiva, a educação constitui o educando e o educador ao mesmo tempo e ambos são educados e constituídos pela realidade social e cultural existente. Que, por sua vez, igualmente, não é permanente, é histórica.

A organização social em torno do trabalho em sentido geral, historicamente determinado, estabelece as bases sobre as quais se estrutura a organização social. E esta, contemporaneamente, sob a lógica sistêmica do capital, avança a passos largos os seus elementos destrutivos. O desemprego, a violência, a pobreza, a falta de saúde, de direitos, de terra, de educação... são manifestações fenomênicas da exploração, opressão e alienação essencial do capital sobre o trabalho. Essa relação constitutiva do capital impossibilita, objetivamente, a realização e formação humana ontológica a partir do trabalho. As práticas

sociais reiterativas, por isso, por um lado, reforçam essa dimensão desumanizadora das relações sociais nas quais estamos inseridos. Entretanto, por outro lado, as práticas sociais criadoras, em primeiro lugar, potencializam a negação dessa negação ontológica e abrem caminhos para novas perspectivas, novas formas de organização social, cultural, ético-políticas de convivência verdadeiramente humana, libertas da opressão e da exploração.

Nesse sentido, as práticas educativas criadoras trazem esse germen. Concebidas em si mesmas, entretanto, perdem fecundidade. Combinando-se com práticas sociais mais amplas, de classe, do trabalho, solidificam e impulsionam a transformação individual e social. É esse o conteúdo teórico do educativo que busquei explicitar ao longo do trabalho, especialmente detalhado na construção do conceito de educação no capítulo três (3). Somente nessa localização (simbolicamente, é claro) poderia se constituir como elo de ligação e interpretação da realidade vivida no contexto geral da sociedade, da vida camponesa e do Assentamento 16 de Março (capítulos 1 e 2), e, ao mesmo tempo, iluminar e desvelar a riqueza simbólica e prática das experiências educativas construídas pelos sujeitos educando/educadores/comunidade da Escola 29 de Outubro (capítulo 4).

Chego neste momento sem capacidade de afirmação total de minhas hipóteses de trabalho. Ao buscar identificar e analisar as práticas educativas da Escola 29 de Outubro, combinadas com o Assentamento 16 de Março, persegui determinadas hipóteses, especialmente no sentido de afirmar que em torno da Escola e do duplo movimento da qual faz parte, a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo e o MST, efetiva-se uma prática educativa criadora, transformadora e emancipatória, a partir do recorte teórico construído ao longo do trabalho e, sinteticamente, retomado nos parágrafos anteriores. Mas, os elementos descritos e analisados para sustentar essa afirmação não são absolutos, são construções dos camponeses do Assentamento 16 de Março e da comunidade escolar da Escola 29 de Outubro, nesse momento histórico, com todas as suas contradições e determinações e que, apesar delas, estão constituindo subjetividades e ensinando-nos uma nova forma de viver, de trabalhar e de fazer educação. Esse é o significado do educativo que consegui encontrar, nesse acerto de contas que faço comigo mesmo e com aqueles com quem posso dialogar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Editora da Unicamp, 1998.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados; Editora UFMS, 2001.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. “Trabalho - Educação e teoria pedagógica”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

_____. “Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana.” In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Trabalho, educação e prática social: Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.163-216.

_____. “A educação básica e o movimento social do campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999a. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2). p. 13-52.

_____. “As relações sociais na escola e a formação do trabalhador”. In: FERRETTI et al. (Org.). *Trabalho, formação e currículo*. Petrópolis: Vozes, 1999b.

_____. “A educação básica e o movimento social do campo.” In: _____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.65-86.

_____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIN, César. “Um projeto popular para o Brasil”. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3). p. 15-37

_____; CALDART, Roseli Salette. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3).

BIONDI, Aloysio. *O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____. *O Brasil privatizado II*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

BONAMIGO, Carlos Antônio. *Pra mim foi uma escola... O princípio educativo do trabalho cooperativo*. 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

_____. “Sociedade contemporânea: a destrutividade globalizada”. In: BONAMIGO, Carlos Antônio et al. *História: construção de múltiplas interfaces*. Francisco Beltrão: Grafisul, 2006. p. 7-26.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos : 203).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996.

BRENNER, Robert. “A crise emergente do capitalismo mundial: do neoliberalismo à depressão”. In: *Revista Outubro*. São Paulo: Xamã, 1999. nº 3. p. 7-18.

BRECHT, Bertold. *Antologia poética de Bertold Brecht*. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/brechtantologia.htm>. Acesso: 22/07/2006.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; SCHWABB, Bernardete. “A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos.” In: GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio; STÉDILLE, João Pedro. (Orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 85-114.

_____; SCHWABB, Bernardete. “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos.” In: *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001*. Cadernos de Educação n. 13. Edição Especial. 2005. p. 11-28.

_____. “Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 146-158.

_____. “Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo”. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004a. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5.). p. 13-52.

_____; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

CARVALHO, Horácio Martins de. *O campesinato no século XXI: possibilidades condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, A. et al. *Evolução recente e situação atual da agricultura brasileira*. Brasília: Binagri, 1979.

CHAYANOV, Alexander V. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*: São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. (Coleção História do Povo Brasileiro).

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. “Rumo a uma mudança total dos parâmetros econômicos mundiais dos enfrentamentos políticos e sociais”. In: *Revista Outubro*. São Paulo: Xamã, 1998. p. 7-31. nº 1.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COMTE, Augusto. *Catecismo positivista*. Tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

COSTA, Francisco de Assis. *Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável*. Belém: NAEA, 2000.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. “Por uma educação básica do campo.” In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2). p. 53-70.

_____. “Delimitação conceitual de campesinato.” Disponível em: www.mst.org.br/informativos. 2004. Acesso em: jul. 2006.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 21-62

FERRARO, Alceu R. “Movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória.” In: FERRARO, Alceu R; RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 17-42.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Unesp, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 70-90.

_____. “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais”. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 25-49.

_____. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. “A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11- 27.

_____; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001c.

FROMM, Erich. *Conceito marxista de homem*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 31. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

FURTADO, Milton Braga. *Síntese da economia brasileira*. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GENTILI, Pablo. “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.

- GONÇALVES, Reinaldo. *A desnacionalização da economia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. *Os novos desafios da agricultura camponesa*. Porto Alegre: s/ editora, 2004.
- _____; STÉDILLE, João Pedro. (Orgs). *Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAZIANO DA SILVA, José. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. 2. ed. Campinas: Unicamp – Instituto de Economia, 1998.
- _____. *O novo rural brasileiro*. 2. ed. Campinas: Unicamp – Instituto de Economia, 1999.
- GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em educação. v. 34).
- GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. Tradução de Ênio Guterres e Horácio Martins de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. *A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981. (Coleção Sociologia Brasileira. v. 8).
- _____. “A utopia camponesa”. In: *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: ANPOCS/Cortez Editora, 1986. p. 172-185.
- JESUS, Sonia Meire Azevedo de. “Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo”. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5). p. 109-130.

KAGEYANA, Ângela. “O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos industriais”. In: DELGADO, Guilherme Costa; GASQUES, José Garcia; VERDE, Carlos Monteiro Villa (Orgs.). *Agricultura e políticas públicas*. 2. ed. Brasília: IPEA, 1996. p. 113-223.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. Porto: Portucalense, 1972. v. I e II.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

_____; CERIOLI, osfs, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões de nossa época. v. 70).

LENINE, V. I. *Obras escolhidas*. 3. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1986. v. I.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. Tradução e introdução de José Paulo Netto. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. 5ª. reimpressão. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

LUKÁCS, Georg. “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.” In: *Revista Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: 1978. v. (4).

LUXEMBURGO, Rosa. *La acumulación de capital*. Barcelona: Barcelona Orbis, 1985.

MACÁRIO, Eptácio. “Sobre a relação trabalho-educação numa perspectiva ontológica.” In: *Trabalho & Educação*. Revista do NETE. FaE/UFMG. jan/jul – 1999. n° 5. p. 80-97.

MAESTRI, Mário. “A aldeia ausente: índios, caboclos, escravos e imigrantes na formação do campesinato brasileiro”. In: *As portas de tebas: ensaios de interpretação marxista*. Centro de Estudos Marxistas. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 149-175.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. “Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas”. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso: 13/10/2006. p. 1-29.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARX, Karl. *O Capital*. 8. ed. Livro I. São Paulo: Difel, 1982a.

_____. *O Capital*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982b.

_____. *O Capital: Crítica da economia política: Tradução de Reginaldo Sant’Ana*. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro I. v. I.

_____. *O Capital*. Crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant’Ana. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. Livro I. v. II.

_____. *O dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. Tradução de Silvio Donizete Chagas. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003b.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c.

_____. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. “Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844”. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista de homem*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

_____.; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

_____. “Observações à Margem do Programa do Partido Operário Alemão” (Crítica ao Programa de Gotha). In: Marx-Engels. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s.d. p. 224.

MENDRAS, Henri. *Sociedades camponesas*. Tradução de Maria José da Silveira Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MEJÍA, Marco Raúl. *Transformação social: educação popular e movimentos sociais no fim do século*. Tradução de Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões de nossa época. v. 50).

MÉSZÁROS, István. “A crise estrutural do capital”. In: *Revista Outubro*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 7-15. nº 4.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. *O poder da ideologia.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. “Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.” In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 9-29.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

_____. “13 Desafios para os educadores e as educadoras do campo.” In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas.* Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4). p. 37-43.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições e guerrilhas.* 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MST. Relatório do 1º Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. MST: Porto Alegre, 1984.

MST. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial: Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. “As transformações no campo e o agronegócio no Brasil”. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; STÉDILE, João Pedro. *O agronegócio X agricultura familiar e a reforma agrária.* Brasília: CONCRAB, 2004. p. 07-86.

PASSOS GUIMARÃES, Alberto. *A crise agrária.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos.* 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Sociologia rural.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Coord.). *Referências para uma política nacional de educação do campo: Caderno de Subsídios.* 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

REALE, Miguel. *Filosofia do direito.* 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RIBEIRO, Marlene. *De seringueiro a agricultor-pescador, a operário metalúrgico: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1987. Dissertação de Mestrado em Educação. 375 p.

_____. “É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”?”. In: *Revista da UCPEL*. 8 (1) Pelotas: Educat, 1999a. p. 5-27.

_____. “O caráter pedagógico dos movimentos sociais”. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999b. p. 41-71. nº 58.

_____. “O caráter pedagógico dos movimentos sociais”. In: FERRARO, Alceu R; RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas: Educat, 1999c. p. 103-135.

_____. *Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra*. [artigo científico]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos.htm>. Acesso em: 22 nov. 2004a. 5 p.

_____. “Dimensão pedagógica da violência na formação do trabalhador amazonense.” In: Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Ano 4. n.1 jan/jun. 2004b. p. 55-80.

_____. “Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica”. In: FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene (Org.). *Trabalho, educação e lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 121-157.

_____; FERRARO, Alceu; VERONEZ, Luiz Fernando. “Trabalho, educação e lazer: horizontes de cidadania possível”. In: FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene (Org.). *Trabalho, educação e lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 15-49.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo: Editora Moraes, 1981. v. I.

_____. *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*. São Paulo: Editora Moraes, 1982. v. II.

SADER, Emir. *Século XX: uma biografia não-autorizada*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. *Colonos do vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 36. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo n. 5).

_____. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.” In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 154-164.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 3. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. “A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação”. In: ROCHA, Dorothy (Org.). *Filosofia da educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Papyrus Educação). p. 09-36.

_____. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SINGER, Paul. “Economia solidária: geração de renda e alternativa ao liberalismo.” In: *Proposta – Revista da Fase (72)*. Rio de Janeiro: mar/maio 1997, p. 6-13.

SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

SORJ, Bernardo. *Estado e classes sociais na agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, da Eurides Brito. *Como entender e aplicar a nova LDB*. (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Thomson, 1997.

STÉDILE, João Pedro. “A situação da agricultura brasileira e educação do campo”. In: *II Conferência estadual por uma educação do campo*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS, 2002. p. 40-46.

_____; GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Scritta Editorial, 1993.

TAVARES, Maria Conceição. *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro*. 11. ed. Rio de Janeiro, 1983.

TEDESCO, João Carlos. “O produtor familiar e a agroindústria”. In: *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 112-132. v. 6.

_____. “Contratualização e racionalidade familiar”. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. 3. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2001. p. 107-148.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

TODESCHINI, Remígio; MAGALHÃES, Reginaldo. “A CUT e a economia solidária”. In:

Sindicalismo e economia solidária: reflexões sobre o projeto da CUT. São Paulo: CUT Nacional, 1999. p. 11-22.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, José Israel. “Prefácio”. In: COUTINHO, Luciano; FERRAZ, João Carlos (Coord.). *Estudo da competitividade da indústria brasileira*. 3. ed. Campinas: Papirus; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995. p.7-8.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Ética*. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VEIGA, José Eli da. *O desenvolvimento agrícola*. São Paulo: EDUSP/HUCITEC, 1991. Série Estudos Rurais. nº11.

_____. *A face rural do desenvolvimento: natureza, território e agricultura*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. “Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo”. In: *VI ANPEd Sul*. Santa Maria, 2006. (Mesa Redonda: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Campo).

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. “Raízes históricas do campesinato brasileiro.” In: TEDESCO, João Carlos. (Org.). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. 3. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2001. p. 21-55.

Fontes Documentais:

Atas:

Livro Ata da Comunidade do Assentamento 16 de Março;

Livro Ata da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Março.

Documentos:

Regimento Escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Março (2001);

Relatórios de Pesquisas (ano letivo 2006).

ANEXOS

Anexo 1: Levantamento de dados do Assentamento 16 de Março

LEVANTAMENTO DE DADOS DO ASSENTAMENTO 16 DE MARÇO

FAZENDA ANONI – FICHA NÚMERO:.....

1) CADASTRO DA FAMÍLIA

PAI: IDADE () ESCOLARIDADE ()

MÃE IDADE () ESCOLARIDADE ()

IDADE SEXO FREQUËNTA ESCOLA SÉRIE 29 DE

OUTUBRO

FILHO 1: M () F () SIM () NÃO () SIM () OUTRA ()

FILHO 2: M () F () SIM () NÃO () SIM () OUTRA ()

FILHO 3: M () F () SIM () NÃO () SIM () OUTRA ()

FILHO 4: M () F () SIM () NÃO () SIM () OUTRA ()

FILHO 5: M () F () SIM () NÃO () SIM () OUTRA ()

2) Forma de organização do trabalho:

() Individual () Coletiva/Cooperativa

3) Quantas pessoas participam das atividades produtivas?

() UMA () DUAS () TRÊS () QUATRO () MAIS DE QUATRO

4) A família é associada em alguma cooperativa? () SIM () NÃO

QUAL?.....

.....

5) A família têm bens ou partilha de máquinas ou implementos de propriedade coletiva (Associação, grupos...)? () SIM () NÃO

QUAL?.....

....

6) Qual a forma de crédito que utiliza?

() Individual () Coletiva Qual a instituição de crédito?.....

7) Onde comercializa seus produtos?

() Cooperativa – Qual?..... () Empresas privadas

8) Qual a média de rendimento mensal familiar?.....(em Reais).

9) Qual a principal atividade produtiva que garante o sustento da família?

(ENUMERAR DE 1 A 8 POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA)

() Plantação de milho

() Plantação de soja

() Plantação de feijão

() Produção de leite

() Criação de suínos

() Produção de hortaliças/frutas

() Salário/aposentadoria

() OUTRAS

FONTES:.....

....

10) A família é sócia da comunidade? () Sim () Não

11) A família participa das atividades da comunidade?

() Sempre () Às vezes () Nunca

12) A família participa das reuniões do MST?

Sempre Às vezes Nunca

13) Os pais participam das reuniões/assembléias convocadas pela Escola 29 de Outubro?

Sempre Às vezes Nunca

4) Quais os principais assuntos tratados nas reuniões a Escola?

.....
.....
.....

15) Alguém da família participa da organização da Escola? Sim Não

Conselho Escolar Círculo de Pais e Mestres Núcleos de base

16) Com qual destes termos você mais se identifica?

Assentado Pequeno agricultor Camponês Sem Terra

Anexo 2: Roteiro de entrevista semi-dirigida aos camponeses assentados

- 1) Conte-me um pouco daquilo que aconteceu, desde antes do acampamento até agora?
- 2) De tudo isso que você falou, o que mais marcou. o que foi mais significativo?
- 3) Quais as principais atividades produtivas da família?
- 4) Como que a família se organiza para realizar o trabalho?
- 5) Quais as principais dificuldades encontradas atualmente na produção?
- 6) E na Comunidade, como se dá a sua participação?
- 7) Como foi construída a infraestrutura da Comunidade (o ginásio, o campo de futebol, a igreja...)?
- 8) Participa das reuniões da Escola 29 de Outubro? Como se dá esta participação?
- 9) E em relação ao MST, participa das reuniões e de suas atividades?
- 10) O que mais você gostaria de destacar/falar sobre o assentamento, a família, a escola, a comunidade, o trabalho...

Anexo 3: Roteiro de entrevista semi-dirigida aos educadores (as)

- 1) Dados Pessoais: Idade, Escolaridade, Formação, Curso Superior, Pós-graduação, tempo de docência/outra atividade educativa...
- 2) Quanto tempo está na Escola 29 de Outubro e como você chegou até aqui?
- 3) Quais as atividades que você realiza na Escola?
- 4) Quais as atividades ou práticas que acontecem na Escola?
- 5) Como são organizadas estas práticas?
- 6) Como se dá a gestão na Escola?
- 7) Como se faz a avaliação na Escola?
- 8) Como se dá a relação entre educadores/educadores e entre educadores/educandos?
- 9) Quais as práticas mais significativas que você destaca que acontecem no interior da Escola?
- 10) Quais as principais dificuldades e conflitos encontrados na realização das atividades na Escola?
- 11) Como se dá a relação educadores/as e a Comunidade do Assentamento 16 de Março?
- 12) Como se dá a relação educadores/as e o MST?
- 13) Na sua opinião, a Escola 29 de Outubro é do MST, por quê?
- 14) O que mais você gostaria de falar sobre a Escola, os educadores/as, os educandos/as, a comunidade, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sobre o seu trabalho...

Anexo 4: Roteiro de questões aos educandos (as)

- 1) Quais as atividades que vocês realizam na Escola 29 de Outubro?
- 2) Como vocês estão organizados dentro da Escola?
- 3) Como funcionam os núcleos de base?
- 4) O que vocês mais gostam daquilo que acontece dentro da Escola?
- 5) O que vocês não concordam ou não gostam que acontece na Escola?
- 6) Como se dá o trabalho de vocês na família?
- 7) Como ou de que forma vocês participam da Comunidade do Assentamento 16 de Março?
- 8) O que vocês gostariam de falar sobre a Escola 29 de Outubro?
- 9) Alguém participa das reuniões e encontros do MST? Quando e de que forma?
- 10) Vocês pensam em continuar os estudos depois de concluir o terceiro ciclo aqui na Escola, como, de que forma?

Anexo 5: Consentimento Informado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CONSENTIMENTO INFORMADO

PESQUISADOR: Carlos Antônio Bonamigo

ORIENTADORA: Dra. Marlene Ribeiro

PESQUISA:

PEDAGOGIAS QUE BROTAM DA TERRA: Um estudo sobre as implicações entre as práticas sociais do Assentamento 16 de Março e a Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

Identificar e analisar as implicações e interações entre as práticas sociais do Assentamento 16 de Março e da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, na construção/desconstrução de relações pedagógicas.

ENTREVISTADO(A):

Eu,....., abaixo assinado, conhecedor dos objetivos da pesquisa acima referidos, concordo que as informações prestadas por mim a Carlos Antônio Bonamigo, CI-3039102235- SSP/RS, na entrevista realizada no dia/...../..... possam ser divulgadas, publicadas e utilizadas como fonte da referida pesquisa sem nenhum ônus ao pesquisador, à orientadora e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com tanto que a minha identidade seja preservada.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Anexo 6: Entrevistas realizadas

Entrevistas realizadas com os camponeses/as assentados/as:

- 1- Camponês, 58 anos, entrevista realizada em 07 de abril de 2006.
- 2- Camponesa, 37 anos, entrevista realizada em 07 de abril de 2006.
- 3- Camponesa, 42 anos, entrevista realizada em 09 de junho de 2006.
- 4- Camponês, 48 anos, entrevista realizada em 17 de junho de 2006.
- 5- Camponês, 40 anos, entrevista realizada em 17 de junho de 2006.
- 6- Camponês, 42 anos, entrevista realizada em 12 de julho de 2006.
- 7- Camponesa, 39 anos, entrevista realizada em 12 de julho de 2006.
- 8- Camponês, 45 anos, entrevista realizada em 13 de julho de 2006.
- 9- Camponês, 43 anos, entrevista realizada em 05 de janeiro de 2006.
- 10- Camponesa, 50 anos, entrevista realizada em 05 de janeiro de 2006.
- 11- Camponesa, 20 anos, entrevista realizada em 13 de julho de 2006.
- 12- Camponês, 24 anos, entrevista realizada em 14 de julho de 2006.
- 13- Camponesa, 38 anos, entrevista realizada em 05 de janeiro de 2006.
- 14- Camponês, 62 anos, entrevista realizada em 09 de junho de 2006.

Entrevistas realizadas com os educadores/as da Escola 29 de Outubro:

- 1- Educadora, 47 anos, entrevista realizada em 06 de janeiro de 2006.
- 2- Educadora, 43 anos, entrevista realizada em 06 de janeiro de 2006.
- 3- Educadora, 44 anos, entrevista realizada em 06 de janeiro de 2006.
- 4- Educadora, 25 anos, entrevista realizada em 07 de abril de 2006.
- 5- Educadora, 40 anos, entrevista realizada em 07 de abril de 2006.
- 6- Educador, 42 anos, entrevista realizada em 18 de julho de 2006.
- 7- Educadora, 32 anos, entrevista realizada em 18 de julho de 2006.
- 8- Educadora, 33 anos, entrevista realizada em 19 de julho de 2006.
- 9- Educadora, 38 anos, entrevista realizada em 19 de julho de 2006.
- 10- Educadora, 37 anos, entrevista realizada em 10 de junho de 2006.
- 11- Educadora, 28 anos, entrevista realizada em 25 de outubro de 2006.
- 12- Educadora, 25 anos, entrevista realizada em 26 de outubro de 2006.
- 13- Educadora, 29 anos, entrevista realizada em 26 de outubro de 2006.

Anexo 7: Composição da Força de Trabalho Familiar por Unidade Produtiva
Camponesa Individual

Quadro 1: Composição da Força de Trabalho Familiar por Unidade Produtiva Camponesa Individual

UPCI	CASAL	FILHOS	FILHOS	FILHOS	FILHAS	FILHAS	FILHAS	OUTROS	FTT
		- 9 anos	9 -14 anos	14 anos e +	- 9 anos	9 -14 anos	14 anos e +		
01	2	-	-	1	-	-	-	-	3
02	2	-	-	-	-	-	-	-	2
03	2	-	1	-	-	-	1	-	3
04	2	-	-	1	-	-	1	-	4
05	2	-	-	2	-	-	-	-	4
06	2	-	-	-	-	1	-	-	3
07	2	-	1	2	-	-	-	-	3
08	2	-	-	2	-	-	-	-	4
09	2	-	-	2	-	-	-	-	2
10	2	-	1	-	-	-	1	-	4
11	2	-	1	2	-	1	2	-	3
12	2	-	1	1	-	1	-	-	4
13	2	-	-	1	-	-	2	-	4
14	2	-	1	1	-	1	-	-	5
15	2	1	-	1	-	-	1	-	4
16	2	-	-	-	-	1	-	-	3
17	2	-	-	2	-	-	1	-	5
18	1	-	-	1	-	1	-	-	2
19	2	-	1	2	-	1	-	1	5
20	2	-	1	1	-	2	1	-	5
21	2	1	1	-	-	-	-	-	3
22	2	-	-	-	-	-	-	-	2
23	2	-	2	1	-	-	-	-	4
24	2	-	-	3	-	-	-	-	3
25	2	-	-	-	-	-	2	-	4
26	2	-	-	1	-	1	1	-	2
27	2	-	-	-	-	-	-	-	2
28	2	-	-	1	-	-	1	-	2
29	2	-	-	1	-	-	-	-	3
30	2	-	-	1	-	-	2	-	2
31	2	-	-	-	-	-	1	-	3
32	2	-	-	2	-	-	1	-	4
33	2	-	-	1	-	-	-	-	3
34	2	-	-	-	-	-	-	-	2
35	2	-	-	1	-	-	-	-	3
36	2	-	-	-	-	-	-	-	2
37	1	-	-	2	-	-	1	-	4
38	2	1	-	1	-	1	1	-	3
39	2	1	-	-	-	-	-	-	2
40	2	-	-	-	-	-	-	-	2
41	2	-	-	-	-	-	-	-	2
42	2	-	-	3	-	-	2	-	5
43	2	1	-	-	-	-	-	-	2
44	2	1	-	-	-	-	1	-	3
45	2	-	-	-	-	-	2	-	4

46	2	-	-	1	-	-	-	-	3
47	2	-	-	1	-	1	-	-	4
48	2	-	-	-	-	-	2	-	3
49	2	-	-	-	-	-	-	-	2
50	2	1	-	-	-	1	-	-	3
51	2	-	-	-	-	-	-	-	2
52	2	-	1	1	-	-	-	-	3
53	1	1	-	1	-	-	-	-	2
54	2	-	-	2	-	-	1	-	5
55	2	-	-	1	-	-	-	-	3
56	2	4	-	-	-	-	-	-	2
57	2	-	-	1	-	-	1	-	4
58	1	-	-	1	-	-	-	-	2
59	2	-	-	2	-	-	-	-	4
60	2	-	-	1	-	-	1	-	4
61	2	-	-	2	-	-	1	-	3
62	2	-	-	1	-	-	1	-	3
63	2	-	-	1	-	-	-	-	3
64	2	-	-	-	-	-	-	-	2
65	2	-	-	3	-	-	2	-	2
Total	126	12	12	59	00	13	34	1	201

UPCI: Unidade Produtiva Camponesa Individual: 65

FTT: Força de Trabalho Total: 201

Média da Força de Trabalho por Família: 3,1

Outros: Compreende, nesse caso, portador de necessidades especiais: 1

Total de filhos: 131. Desse total 93 (70%) são maiores de 14 anos.

Média de filhos por família: 2

População Total: 257

Fonte: Trabalho de Campo

Anexo 8: Composição da Força de Trabalho Familiar na Unidade Produtiva
Camponesa Coletiva

Quadro 2: Composição da Força de Trabalho Familiar na Unidade Produtiva Camponesa Coletiva

UPCC	CASAL	FILHOS	FILHOS	FILHOS	FILHAS	FILHAS	FILHAS	OUTROS	FTT
		- 9 anos	9 -14 anos	14 anos e +	- 9 anos	9 -14 anos	14 anos e +		
01	2	1	-	-	-	-	-	-	2
02	2	-	1	-	1	-	-	-	3
03	2	-	1	-	-	1	-	-	2
04	2	-	1	1	-	-	-	-	4
05	2	-	-	1	1	-	-	-	3
06	2	1	-	-	-	-	1	-	3
07	2	-	1	1	-	-	-	1	4
08	2	-	1	1	-	-	-	-	3
09	2	-	-	-	1	-	-	-	2
10	2	-	1	-	-	-	1	-	3
11	1	-	-	-	-	-	-	-	1
12	1*	-	-	-	-	-	-	2	0
Total	21	2	6	4	3	1	2	3	30

UPCI: Unidade Produtiva Camponesa Coletiva: 12

FTT: Força de Trabalho Total: 30

Média da Força de Trabalho por Família: 2,5

Outros: Compreende, nesse caso, avós, parentes, aposentados: 03

Total de filhos: 18

Média de filhos por família: 1,6

População Total: 42

* Associado da Coopitar morto em 26 de abril de 2006.

Fonte: Trabalho de Campo

Anexo 9: Dados estatísticos da Escola 29 de Outubro

ANO LETIVO	APROVADOS	REPROVADOS	EVADIDOS	TRANSFERIDOS	TOTAL
1987	88	38	46	00	172
1988	55	20	18	16	109
1989	34	06	07	24	71
1990	63	21	21	13	118
1991	76	19	17	07	119
1992	102	16	23	16	157
1993	107	14	14	23	158
1994	125	27	16	09	177
1995	161	21	08	07	197
1996	185	17	07	06	215
1997	184	30	11	10	235
1998	186	20	11	19	236
1999	188	16	09	16	229
2000	154	13	19	10	196
2001	168	06	06	14	194
2002	155*	18**	05	11	189
2003	166	13	04	14	199
2004	135	13	03	14	165
2005	113	10	01	04	128
2006	106	05	01	02	114

* A partir deste ano usa-se “promovido” ao invés de “aprovado”.

* * A partir deste ano usa-se “não-promovido” ou “retido” ao invés de “reprovado”.

Fonte: Trabalho de campo realizado em abril e dezembro de 2006.